برعاية دولة رئيس الوزراء الدكتور معروف البخيت الأفخم

المؤتمر العلمي العربي

الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والإبداع

منعطفات هامة

في حيـــاة الشعـــوب

"الموهبة والإبداع ... منعطفات هامة في حياة الشعوب"

الدّراسات والبحوث المحكّمة

(الجزء الأوّل)

Refereed Research and Study Papers (Part I)

بتنظيم من

"المجلس العربي للموهوبين والمتفوّقين"

15 - 16 تشرين الأول (اكتوبر) 2011

عمّان - الأردن (فندق جنيفا)

"المجلس العربي للموهوبين والمتفوّقين"

تلفون: 5345387 - 6 - 962+
فاكس: 5345362 - 6 - 962+
ص. ب: 2043 عمّان 11941 الأردن
بريد إلكتروني: info@arab-cgt.org
موقع إلكتروني: www.arab-cgt.org

برعاية دولة رئيس الوزراء الدكتور معروف البخيت الأفخم

المؤتمر العلمي العربي
الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والإبداع
منعطفات هامة
في حياة الشعوب

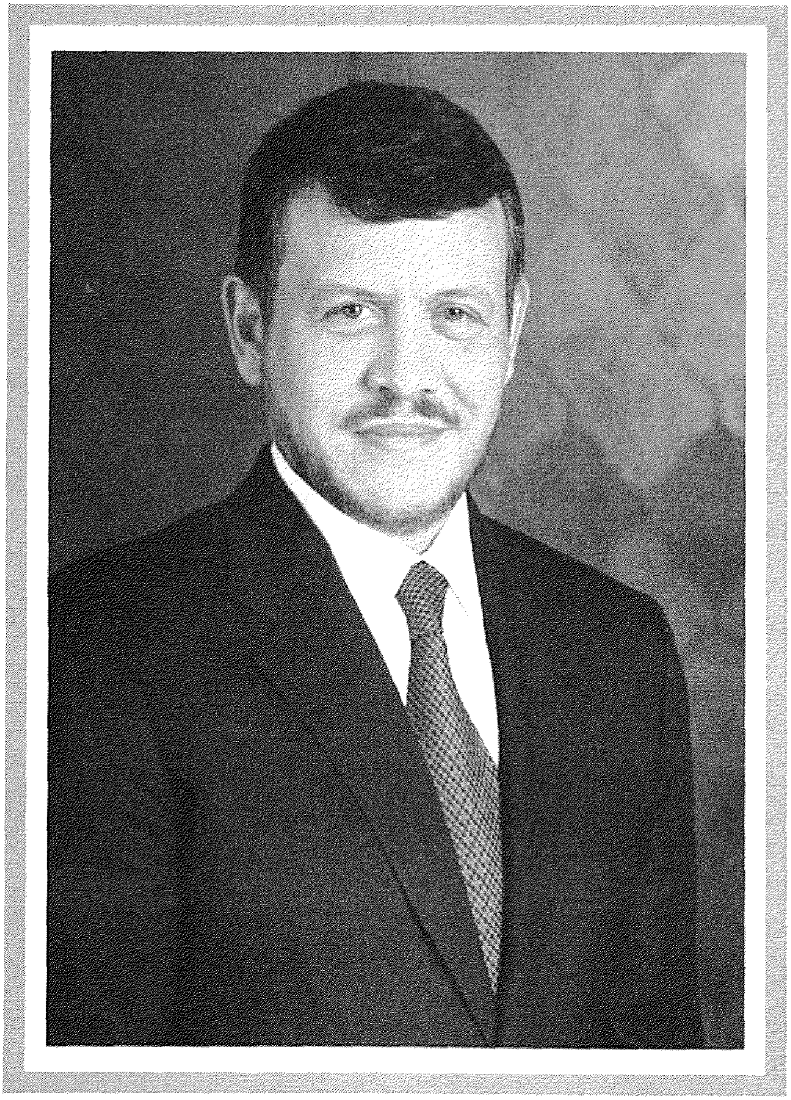
"الموهبة والإبداع ... منعطفات هامة في حياة الشعوب"

الدّراسات والبحوث المحكّمة
(الجزء الأوّل)
Refereed Research and Study Papers (Part I)

THE ARAB COUNCIL FOR GIFTED & TALENTED
المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المجلس العربي للموهوبين والمتفوّقين

15 - 16 تشرين الأول (اكتوبر) 2011
عمّان - الأردن (فندق جنيفا)



جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين المعظم

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي المشاركة، أخي المشارك، الأخوات والإخوة الأعضاء،

يُسعدني نيابة عن زملائي أعضاء الهيئة الادارية للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين أن أقدّم هذا المخطوط الذي يضمّ أوراق العمل والدراسات والبحوث المحكّمة التي عُرضت ونوقشت في جلسات المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين، الذي عُقد في موعده المقرر يومي 15-16 تشرين الأول/ أكتوبر من العام الأول في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وذلك بفضل الحماس منقطع النظير الذي تجلّى في ازدياد عدد المشاركين من أساتذة الجامعات والقائمين على برامج ومراكز تربية الموهوبين من إداريين ومعلمين في عدة دول عربية، على الرغم مما تشهده المنطقة من أحداث وتحديات سوف تلعب دوراً حاسماً في تشكيل مستقبل أفضل- إن شاالله- لأمتنا، وأبنائها من الموهوبين والمبدعين.

إنّ تنوّع الموضوعات التي تناولتها البحوث والدراسات في هذا المخطوط، يعكس الاهتمام المتزايد لدى الأكاديميين والمربين الذين بذلوا مجهودات تستحق التقدير في إعدادها من جهة، وتحملوا أعباء السفر، ونفقات المشاركة لتبادل الخبرات وعرض تجاربهم ومتابعة ما يستجدّ على الساحة العربية في مجالات علم النفس، والموهبة والتفوق والإبداع، وذلك في عصر نحن أحوج ما نكون فيه لوقفة تأمل ومراجعة، تعقبها مرحلة اتخاذ قرارات جريئة لإصلاح أنظمتنا التربوية، واستثمار ثروتنا البشرية من الموهوبين والمبدعين.

إنّ عقد الأزمات الذي نعيشه لا يختلف عن عقد اللامعقول الذي انقضى ولعلّه يكون بداية لمضاعفة جهود الخيّرين والمخلصين والمهتمين من أجل توفير برامج وخدمات أفضل لأطفالنا وشبابنا الموهوبين والمبدعين في كل المجالات، وعليه فإنني أتوجه بخالص الشكر والتقدير لكل من ساهم في إخراج هذا المخطوط من باحثين وإداريين في مقر المجلس وعاملين في دار زهران للطباعة والنشر.

والله ولي التوفيق ،،،

د. فتحي عبد الرحمن جروان

رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوّقين

رئيس اللجنة العليا للمؤتمر

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

"الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب"

معلومات عامة حول المؤتمر

أهداف المؤتمر

- تبادل الخبرات والاطلاع على التجارب الميدانية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي.
- التعرف على أحدث المستجدات النظرية والتطبيقية في علم نفس الموهبة والابداع.
- التعرف على واقع رعاية الموهوبين والمبدعين في العالم العربي وآفاقه المستقبلية.
- توثيق الصِّلات العلميّة والتّربويّة بين المهتمّين من مختلف الدُول العربيّة وتسهيل تبادل الخبرات العربيّة في مجال رعاية الموهوبين والمبدعين.
- عرض ومناقشة أحدث الدراسات والبحوث الأكاديمية والتطبيقية في مجال تعليم الموهوبين وتنمية التفكير والإبداع.
- زيادة الوعي والتّعريف بحاجات الطلبة الموهوبين والمبدعين ومشكلاتِهم وأساليب رعايتهم عن طريق البرامج التربوية ووسائل الإعلام والاتّصال المختلفة.
- وضع اطار مؤسسي لربط الجمعيات والمراكز المعنية برعاية الموهوبين في الدول العربية.
- مناقشة السياسات والتشريعات العربية المرتبطة بقضايا الموهبة والابداع واقتراح أفكار إبداعية لتطويرها.
- توجيه الاهتمام لبرامج رعاية الموهوبين والمبدعين في مؤسسات التعليم العالي.

محاور المؤتمر

- تجارب دول شرق آسيا في تعليم الموهوبين والمتفوقين ورعاية الإبداع.
- دراسات وتجارب حول تعليم الموهوبين في التعليم العالي.
- المعايير العالمية لإعداد تعليم الموهوبين والمتفوقين.

- أثر برامج تعليم الموهوبين في تطوير التعليم العام.
- معايير تقييم برامج تعليم الموهوبين.
- دور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في رعاية الموهوبين.
- الموهوبون ذوو الحاجات الخاصة (صعوبات التعلم، تدني مستوى التحصيل، الاضطراب الانفعالي،......الخ)
- تفعيل التشريعات والسياسات التربوية الخاصة في تعليم الموهوبين والمتفوقين، وأثرها على برامج الموهوبين.
- اتجاهات معاصرة في تطوير الذكاء في الكشف والرعاية.
- بحوث ودراسات علمية في مجال الموهبة والإبداع.
- تجارب وبرامج دول عربية في رعاية الموهوبين والمتفوقين.
- توظيف التعليم الإلكتروني في برامج الموهوبين.

لجان المؤتمر

اللجنة العليا للمؤتمر، ويرأسها الدكتور فتحي عبدالرحمن جروان.

اللجنة التنظيمية، ويرأسها السيد ابراهيم فايز الغوراني.

اللجنة المالية، ويرأسها السيد عمر تايه.

اللجنة الاستشارية والعلمية، وترأسها الأستاذة الدكتورة نايفة محمد قطامي.

لجنة صياغة التوصيات، ويرأسها الدكتور عبدالرحمن الهاشمي.

فهرس المحتويات

واقع تنمية الطلاب الموهوبين ببرامج التعليم العالي: دراسة تشخيصية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك 1

د. عثمان علي القحطاني

د. يحي عبد الخالق اليوسف

فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع و تنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين 41

د. شمسان المناعي

د. محمد مقداد

فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية 85

د. يحيى القبالي

دور مكتبات الأطفال فى خدمة فئة الموهوبين 125

أ. منال السيد احمد علي حسين

تأثير برنامج ارشادي في التخفيف من آثار الذاكرة الصدامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 161

أ.د مهند عبد الستار النعيمي

فعالية برنامج إثرائي تدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم 191

د. عبد الرحمن علي بديوي

واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بفلسطين وسبل تحسينه 247

أ.د فؤاد علي العاجز، د. زكي رمزي مرتجى

دور القيادات الادارية لمدارس الموهوبين في رعاية وتطوير الطلبة 293

أ.د.عبد الجبار توفيق البياتي، د. لينا محمود المحارمة، أ. ياسين خضير سبع

المرشد التربوي في رعاية الطلبه المتفوقين— دراسه ميدانيه 317

أ.د ليث كريم حمد السامرائي

م.م عبدالحافظ خلف عبدالله

التخطيط الاستراتيجي لاكتشاف وتعليم الموهوبين في مصر في ضوء بعض الخبرات المتميزة.................. 349

د.رشا سعد شرف، د.ريم علي دريالة

معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم 389

أ..إبراهيم فايز الغوراني

مشكلات التوافق عند الطلبة المتفوقين وأثرها على الانتباه الصفي.. 443

أ. إبراهيم الضامن

الضغوط الوالدية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي للأطفال 469

د.أميرة أحمد سالم بالخيور

أ.انتصار صالح أحمد الحلبي

أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين.. 507

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

أ. رجاء محمد ديب الجاجي

الخصائص المهنية والاجتماعية والشخصية لدى المعلمين في مدارس الموهوبين والمعلمين في المدارس العادية للمرحلة الأساسية في الأردن (دراسة مقارنة) 545

د. ميماس كمور

د. خالد الجندي

فاعلية الذات وعلاقتة بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين 573

أ.د.هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي

قياس الاتزان الانفعالي وعلاقتة بتحقيق الأهداف لدى الموهوبين (دراسة ميدانية)........................ 613

أ.د. هيثم الزبيدي

د. شيماء العبيدي

الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.... 655

أ.خلف بن رشود بن خلف العفنان

دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المبدع 695

د. زيـاد علـي الجرجـاوي

د.عبد الفتاح عبد الغني الهمص

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين 745

أ.د مهند محمد عبد الستار النعيمي، م.م سناء علي حسون الخزرجي

Construct Validity of the Battery of Developmental Assessment (BDA): A Model Tool for Lebanon 779

Dr. Huda Husseini Bibi

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15 الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	واقع تنمية الطلاب الموهوبين ببرامج التعليم العالي: دراسة تشخيصية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك
الباحث	د. عثمان على القحطاني د. يحي عبد الخالق اليوسف
مقدم الورقة	د. عثمان على القحطاني د. يحي عبد الخالق اليوسف
الجهة الموفدة	كلية التربية والآداب – جامعة تبوك/ السعودية

الإطار العام للمشكلة

(1-1) مقدمة البحث

تمثل عمليات صناعة الموهبة احد الضروريات فـي الحيـاة المعاصـرة فـي ظـل الهـصر الرقمي الذي نعيشه اليوم. ولذا بات على الانظمة التعليميـة برؤيتهـا ورسـالتها واهـدافها ان تعمل على اكتشاف وبناء الموهبة لدى الطلاب على مستوى التعليم سواء التعليم الجـامعي او التعليم غير الجامعي.

ويشير كل من واطسون وهيو (Watson ,2006: 204) (Hew,2007: 224) انه في ظل الثورة الرقمية بات التعليم التقليدي وأنظمتـه غـير قـادرة علـى تلبيـة احتياجـات المجتمع، وانه من الضروري البحث عن أنظمة بديلة أو أنظمة مختلفة تعتمد في بنيتها علـى مفردات تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وان استخدام هذه المفردات يتـيح تلبيـة احتياجـات الطلاب واكتشاف قدراتهم ونواحي الموهبة لديهم بمـا يمكـنهم مـن العمـل نحـو التميـز مـن خلال امتلاك مهارات التعلم وبناء المعرفـة والاسـتمرارية في ذلـك والـتي تعتـبر مـن مقومـات العصر الحالي. إن احد المهام الرئيسية للمدرسة في بدايات القرن الحـادي والعـشرين بمثابـة صناعة الموهبة وصناعة التميز وذلك من خلال البرامج المتخصصة في اكتشاف وإثراء الموهوبين وصناعة توجهـاتهم ومـساراتهم العلميـة والحياتيـة بـصورة تمكـنهم مـن تلبيـة احتياجـاتهم وقدراتهم وميولهم وخصائصهم المتنوعة.

ويوضح (محمود، 2007: 233) انه قد علت الأصوات المنادية بالاهتمام بتربيّـة الطُّلاب الموهوبين أثناء الخمـسينات نتيجـة التّأكُّـد الزّائـد علـى أهميـة العلـم كالتّكنولوجيـا للجميع. وأثناء السّتينات أدّى الوعي المتزايد في المجتمع بحقوق الأفراد بـبعض المـدارس إلى أنْ منحت برامج تعليميّة خاصّة للطُّلاب الموهوبين. فالحاجة داخل المجتمع لتنمية المواهـب للمساعدة في حلّ مشكلات اجتماعيّة وسياسـيّة وتكنولوجيّـة خطـيرة، بالإضـافة إلى التّأكيـد على حقوق الأفراد في أنْ تكون لديهم الفرصة لتنمية مهاراتهم الخاصّة للحد الأقصى في النظم

التعليمية. كلّ ذلك دفع الأنظمة التّربويّة إلى منح مزيد من الفرص التّعليميّة للطّلاب الموهوبين.

ويوضح كل من يوني، واسونج (Younie , 2006: 396) (Wasonga,2007: 586) أن المجتمعات المعرفية قد نقلت التعليم من ثقافة التذكر وتلقى البيانات والمعلومات إلى بيئات صناعة المعرفة وتنمية التفكير بأنماطه ومساراته المتباينة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التواصل الإنساني ومهارات التعلم والتفكير والبحث والاستقصاء مع ضرورة التميز. ويظهر ذلك في ضرورة اكتشاف القدرات الخاصة واكتشاف المواهب في جميع المجالات التخصصية أو النوعية باعتبارها ضرورة ملحة للنهوض بكل القطاعات والمجالات العلمية. وربما يتطلب ذلك العديد من الإجراءات بحركات الإصلاح التعليمي والمتمثلة في مجموعة من الانشطة الرئيسة الخاصة ببناء وصناعة الموهبة ويمكن توصيفها فيما يلي:

- تطوير البرامج التعليمية مع مراعاة الطلاب الموهوبين وهذا يتطلب صياغة أهداف تعليمية وأنشطة تعليمية اثرائية خاصة بالطلاب الموهوبين. ويراعي في ذلك تضمين أنشطة كشف الموهبة ترتبط بتقويم الطلاب وفق نماذج وأساليب متنوعة، بالإضافة إلى تضمين المحتوى العلمي العديد من الأنشطة التى تتناسب مع الموهوبين.
- البيئة الداعمة للموهبة وصناعة الموهوبين، ويقصد بذلك البيئة التي تسمح بدرجات كبيرة من حرية التعلم وفق الأنماط الخاصة لكل طالب، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة في المناقشة والتساؤل والاستقصاء والبحث والتجريب سواء من خلال برامج التعلم الذاتي أو استراتيجيات التعلم التعاوني أو من خلال التنظيمات الصفية الكلية. كما يراعي أن تشجع البيئة التعليمية على المثابرة والاستمرارية في التعلم ودرجة من المغامرة والمخاطرة والتفكير والتواصل وغيرها.
- العمليات التعليمية داخل الجامعة، حيث أن المعلم يقع عليه العبء الأكبر في معالجة المناهج الدراسية وصناعة البيئة التعليمية التي تساعد في بناء وتنمية

الموهوبين من خلال عمليتي اكتشاف وصقل الموهبة داخل وخارج قات الدراسة سواء في التخصصات الأكاديمية أو التخصصات الموهية أو اكتشاف وتنمية الموهوبين بصفة عامة.

ولقد أولت المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة للطلاب الموهوبين من خلال إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والتي تركز على اكتشاف الطلاب الموهوبين في مراحل مبكرة وحتى التعليم الجامعي والتواصل بدعمهم بالبرامج والأنشطة الاثرائية وتشجيعهم على التواصل والأداء خلال معارض الإبداع والاختراع للطلاب بمراحل التعليم العام والجامعي، وتستهدف تنمية العديد من المهارات والقدرات لديهم منها مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي وحل المشكلات وتنمية مهارات إدارة وتنظيم الوقت والمسئولية الجماعية والعمل في فريق ومهارات الكتابة وكتابة البحث ومهارات الخطابة وذلك وفق ميولهم وقدراتهم ونواحي تميزهم. (ميرم عبدالله، هدى عبدالله، 2010: 24).

وهناك العديد من التجارب والخبرات داخل المملكة العربية السعودية كما تشير (لينا محمود، 2010: 461)، حيث أشارت إلى العديد من المدارس المرتبطة بالطلاب ذوي القدرات والتميز في أي من المجالات المعرفية الأساسية والمجالات النوعية. وأكدت أن الطلاب الموهوبين والمبدعين يحتاجون رعاية خاصة سواء على مستوى المناهج الدراسية أو المعلمين الذين يدرسون لهم. إنهم طلاب ذوي قدرات خاصة يتطلبون رعاية خاصة. وفي هذا الصدد فان المعلم يعتبر ركيزة أساسية في دعم الموهبة والإبداع والتفوق داخل مدارس التعليم ما قبل الجامعي. واختلفت الآراء حول تنمية الموهبة داخل المدارس الحالية، حيث انقسمت الدراسات حول العديد من التوجهات الأيدلوجية المرتبطة بالطلاب المتميزون ورعايتهم. ومن أهم التوجهين الرئيسين ما يلي:

- التوجه الأول: يري أن الطلاب الموهوبين يمثلون حالات خاصة تتطلب مبرامج متميزة ومختلفة عن مناهج الطلاب العاديين. وتتطلب إعداد مختلفا للمعلمين. إنهم يحتاجون إلى برامج موازية.

- التوجه الثاني: يرى الطلاب الموهوبين هم طلاب ذوي مستويات خاصة يمكن تنميتها خلال معالجة البرامج التعليمية التقليدية وخلال معالجات تدريسية ومتنوعة وأنشطة اثرائية لهؤلاء الطلاب.

يوضح تومليسون وآخرون (Tomlinson, et.al, 2002: 7) إلى أن مناهج الطلاب العاديين بصفتها الحالية لا تتماشى من الطلاب ذوي القدرات الخاصة والتي تضم بينهم التفوقين والموهوبين والمتميزين. وان الطلاب الموهوبين ذوي المستويات المتميزة يحتاجون إلى برامج موازية تتماشى مع قدراتهم. ويوضح ان الجامعة يجب ان تكون مركزا لصناعة الموهبة من خلال الانشطة التربوية المختلفة سواء على المستوى الاكاديمي او على المستوى النوعي. ويجب ان يكون ذلك جزءا من رسالتها واهدافها فى خدمة المجتمع.

وعلى الجانب الأخر يوضح كل من (Karnes. F. A. & Bean, 2009:14) إلى أن المشكلة الرئيسة للطلاب الموهوبين ما ترتبط بالمعالجات التدريسية وتفعيل الانشطة الطلابية، وإمكانية توظيف الأدوات تعليمية التقليدية والتكنولوجية بما يتناسب مع احتياجات وميول وقدرات الطلاب الموهوبين داخل وخارج الجامعة. ويوضح حول واقع اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين بالجامعة، أن معظم اعضاء هيئة التدريس يعملون وفق محكين رئيسين فقط هما الطالب العادي والإنجاز الأكاديمي. وهذا المحكان يمثلان المشكلة الرئيسة التي تؤثر على الطلاب الموهوبين.

أوكد كل من,(Cawley,2001: 314) , (Hertzog,2003: 135) الى وجود العديد من اوجه القصور فى برامج التعليم الجامعي ترتبط بالانشطة التعليمية والانشطة الطلابية على مستوى الاهداف المرتبطة بصناعة الموهوبين، بالاضافة الى قصور المحتوى العلمي وانشطته على الطلاب العاديين. ويشير (Kurt, 2004:303) إلى أن الطلاب الموهوبين يواجهون العديد من الصعوبات التي قد تؤثر على موهبتهم. حيث تندر الانشطة التدريسية والانشطة الاثرائية المرتبطة بصناعة الموهوبين على مستوى اكتشاف نواحي موهبتهم ومستوى تنمية موهوبتهم وفق قدراتهم وميولهم.

وانطلاقا مما سبق وفى ضوء استقراء العديد من الأدبيات والدراسات السابقة، فان اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين وفق قدراتهم وامكاناتهم وميولهم وخصائصهم النفسية والاجتماعية والعقلية من اهم ادوار الجامعة بصفة عامة، ومن اهم ادوار اعضاء هيئة التدريس على وجه الخصوص. وتستهدف الدراسة الحالية تحديد مدى توظيف قائمة الاجراءات والانشطة المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس

(1-2) مشكلة البحث وتساؤلاته

تكمن مشكلة البحث الحالي في القصور والتدني في الانشطة المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين فى برامج الجامعة. ويستهدف البحث الحالي الاجابة على التساؤلات التالية:

- ما قائمة الاجراءات والانشطة المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين بالجامعة؟
- ما مدى توظيف قائمة الاجراءات والانشطة المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك ؟

(1-3) أهمية البحث: قد تفيد نتائج البحث الحالي فيما يلي

- **مخططي البرامج التعليمية**: تساعدهم في تضمين أهداف و أنشطة اثرائية ترتبط باكتشاف وصقل الموهبة خلال البرامج والمقررات الدراسية. بالإضافة إلى تصميم البرامج التعليمية في ضوء البرامج والأساليب المعاصرة المرتبطة بميول وقدرات وخصائص الطلاب الموهوبين فى ظل الجامعة.
- **أعضاء هيئة التدريس بالجامعة**: تقدم لهم قائمة الانشطة المهنية للأداء التدريسي يمكن التدريب عليها لاكتشاف وتنمية الموهبة وقياسها داخل قاعات الدراسة بالجامعة.

- **للطلاب بالجامعة**: تقدم لهم مجموعة الأساليب التي تحدد أدوارهم بصورة إجرائية في اكتشاف ذاتهم وتنميتها في مجالات الموهبة من خلال توظيف هذه الأساليب التقليدية والافتراضية أو التكنولوجية.

(1-4) أهداف البحث: يرتبط البحث الحالي:

- تحديد قائمة الاجراءات والانشطة المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين ببرامج الجامعة.
- تشخيص واقع اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين ببرامج جامعة تبوك
- قياس مدى قائمة الاجراءات والانشطة المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين بالجامعة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.

(1-5) حدود البحث

- عينة من اعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
- العام الدراسي 1432/1431هـ، الفصل الدراسي الثاني.
- اقتصرت الدراسة على برامج كلية التربية والاداب بأقسامها التخصصية(الدراسات الاسلامية واللغة العربية واللغات والترجمة، والتربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس، والادارة والتخطيط التربوي، وتقنيات التعليم.

(1-6) عينة البحث

اقتصر البحث على عينة عشوائية من اعضاء هيئة التدريس وعددهم (ن= 40) يمكن توصيفهم حسب التخصصات ومن حيث سنوات الخبرة فى التعليم الجامعي كما يلي:

جدول(1) وصف عينة البحث

التخصص العلمي		عدد سنوات الخبرة كاستاذ مساعد فما فوق		
		اقل من 5 سنوات	5–10 سنوات	اكثر من 10 سنوات
الدراسات الإسلامية والقرآنية	6	4	2	–
اللغة العربية	7	3	2	2
اللغات والترجمة	5	2	3	–
التربية الخاصة	3	1	1	1
المناهج وطرق التدريس	5	2	2	1
الادارة والتخطيط التربوي	4	3	1	–
التربية وعلم النفس	8	5	2	1
تقنيات التعليم	2	2	–	–

(1-7) منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في استقراء الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي منها الموهبة وأساليب اكتشافها وتنميتها وصقلها وقياسها، وادوار الجامعة فى اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين، بالإضافة إلى بناء أداة الدراسة وتطبيقها ميدانيا وعرض وتفسير النتائج.

(1-8) إجراءات البحث

- استقراء الأدبيات والدراسات السابقة حول متغيرات البحث وبناء الإطار النظري وتحديد أبعاد ومجالات الموهبة بالجامعة وذلك لتوظيفها في بناء قائمة انشطة واجراءات اكتشاف وتنمية الموهبة خلال البرامج التعليمية بالجامعة.
- إعداد قائمة انشطة الجامعة فى اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين وعرضها على السادة المحكمين لدراسة أهميتها وتوظيفها ووضعها في الصورة النهائية للاستفادة

منها في بناء أداة البحث وتتمثل في استطلاع الرأي لاعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

- بناء أداة البحث وتتضمن استطلاع رأي المعلمين حول انشطة الجامعة فى اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين وتحكيمها ودراسة مدى صدق الأداة ووضعها في صورة قابلة للتطبيق الميداني على اعضاء هيئة التدريس.
- اختيار عينة البحث وتتمثل في عينة من اعضاء هيئة التدريس باقسام كلية التربية والاداب.
- التطبيق الميداني لاستطلاع الرأي على عينة الدراسة، وجمع البيانات، وتجهيز البيانات للمعالجات الإحصائية.
- المعالجات الإحصائية الوصفية باستخدام التكرارات والنسب المئوية وحساب الوزن النسبي، ثم تحليل نتائج البحث وعرضها وتفسيرها.
- عرض التوصيات والمقترحات البحثية.

(1-9) مصطلحات البحث

- الموهبة: يحددها (الشيخ، 2010: 209-2010) لغويا بان الموهبة تعنى قدرة استثنائية لدى الفرد. أما اصطلاحا فان الموهبة تمثل تمتع الفرد بمجموعة من السمات والقدرات والخصائص التي تميزه عن أقرانه في نفس عمره الزمني. وإجرائيا فان الطالب الموهوب يتمتع بقدرات بارزة في مجال واحد أو مجالات متعددة تجعلهم يحققون مستوى رفيعا من الأداء فيه. ويمكن اكتشافهم من خلال معلميهم وزملائهم وترشيح والديهم.

وفى البحث الحالي فان الطلاب الموهوبين إجرائيا هم هؤلاء الطلاب الذين يتميزون عن أقرانهم بقدراتهم على التعلم والإنجاز بمستوى عال. بالإضافة إلى امتلاكهم العديد من السمات الانفعالية والاجتماعية والعقلية واللغوية تجعله قادرا على الاستمرارية في التميز سواء في المجالات الأكاديمية التخصصية أو المجالات النوعية والعامة.

- البرامج التعليمية بالجامعة: الخطط الدراسية التى تصف مجموعة الاهداف والمقررات والانشطة التعليمية والطلابية من اجل اعداد الطلاب للحياة الوظيفية والعامة فى التخصصات المختلفة.

وفى البحث الحالي فانها تمثل خطط كلية التربية والاداب فى التخصصات الاساسية (الدراسات الاسلامية- اللغة العربية- اللغات والترجمة- التربية الخاصة)، والتخصصات المساعدة(المناهج وطرق التدريس- التربية وعلم النفس- الإدارة والتخطيط التربوي- تقنيات التعليم)

(2)الإطار النظري (الدراسات السابقة وأدبيات البحث)

(2-1) مقدمة:

فى الجزء الحالي يتم توصيف منغيرات البحث المرتبطة بمفهوم الموهبة واساليب الاكتشاف والتنمية، والانشطة التعليمية داخل البرامج التعليمية بالجامعة التى يمكن ان تقوم بها نحو صناعة الموهبة.

(2-2) الموهبة: المفهوم وأساليب التنمية والقياس

تمثل الموهبة احد المفردات التربوية أو التعليمية التي ارتبطت بالطلاب ذوي القدرات الخاصة أو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وهم طلاب يختلفون بطبيعة الحال عن أقرانهم أو ما يسمونه المعلمون الطلاب العاديين. ويتميزون بالعديد من الامكانات والقدرات التي تؤهلهم للارتقاء بمستوياتهم والتميز عن باقي طلاب الصف في جميع الجوانب التعليمية.

يشير كل من (داود عبدالملك، رجاء محمد، 2010، 141) إلى أن الطلاب الموهوبين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية

تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في البرامج العادية. ويلاحظ الاختلاف بين الطالب المتفوق والطالب الموهوب، فالتفوق يقتصر على الطلاب الذين يتعلمون بقدرة وسرعة تفوق زملائهم المساويين لهم في العمر الزمني ويعبرون عن هذه القدرة بسرعة التعلم في المجالات الأكاديمية. أما الموهبة فترتبط بجميع الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية والعقلية للمتعلم وترتبط بقدرة الطالب على الأداء مع تحمل الضغوط النفسية والاستقلالية في العمل والقيادة والمثابرة والإبداع وغيرها.

ويوضح (محمد أحمد، 2007: 215) أن الطِّفل الموهوب على أنّه صاحب الأداء المرتفع أو الإنجاز العالي في واحد أو أكثر من المجالات وتنضمن: القدرة العقليّة العامّة، القدرة الأكاديميّة متخصصة، القدرات المرتبطة بمجالات الذكاء والتفكير، والقدرات المرتبطة بالمجالات النوعية فى الرياضة والمسرح والفنون والموسيقي وغيرها.

وتعددت التعريفات حول الطالب الموهوب وتنوعت. ولقد اتفقت في مجملها على أن الطلاب الموهوبين يتميزون بقابليتهم للتعلم أكثر من بقية أقرانه ويكون أداؤه متميز. ويشير (فتحي جروان، 1998: 12) إلى أن الطلاب الموهوبين تميزهم مجموعة من السمات عن أقرانهم كما يلي:

- القدرة على الفهم والتعلم بسرعة مقارنة بالأفراد العاديين.
- دقة وقوة الملاحظة الأمر الذي يؤدى إلى الفهم وسرعة الاستنتاج.
- حب الاستطلاع وحب القراءة في مختلف المجالات والسعي نحو التعرف على الأشياء الجديدة.
- سرعة البديهة وانفتاح الذهن وحب الحصول على المعرفة من منابعها المختلفة.
- القدرة على الاستقراء والاستنباط والتفكير المنطقي الموضوعي.
- القدرة على إدراك العلاقات والربط بين المفاهيم والنظريات والتعريفات.
- الطلاقة في الكلام والتعبير والقدرة على الشرح والتوضيح وإقناع الآخرين.
- القدرة على التركيز والانتباه الأمر الذي يؤدي إلى فهم الدروس.

- الطاقة العالية في العمل والإنتاجية بدون ملل وكسل.
- القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة والنادرة والقدرة على الإبداع والابتكار.
- سعة الخيال والقدرة على التنبؤ الايجابي.

كما يشير (عبدالرحمن بديوي، 2010: 320-321) إلى إمكانية التعرف والاستدلال على الطلاب الموهوبين من خلال مجموعة من الصفات والسمات التي تدل عليهم وتتضمن ما يلي:

- الاصالة والخبرة والحداثة: وتشير إلى قدرتهم على إنتاج أو تقديم شيء جديد وأصيل حتى لو كان ذلك عن طريق إعادة طرح أفكار قديمة في إطار جديد لم يسبق التفكير فيه من قبل.
- الفائدة والتقبل الاجتماعي: لكي يكون الإنتاج إبداعا يجب أن يكون ذا فائدة للمجتمع ، وان تقبله الإطراف الاجتماعية كافة وهي سمة تجعل الفائدة والتقبل شقيقين لا ينفصلان.
- الإبداع: وهي سمة تشير إلى إنتاج ما هو مفيد على المستوى الشخصي والاجتماعي سواء في الأفكار أو الأعمال تتسم بالجدة أو الأصالة.
- الموهبة: وهي سمة تشير إلى إدراك المشكلات وإيجاد حلول لها.

وحول أدوات وأساليب اكتشاف الموهبة خلال البرامج التعليمية داخل الجامعة توضح (رحاب عارف، 2009: 302) توضح أن هناك العديد من الأدوات يمكن من خلالها تحديد المعلمين للطلاب الموهوبين داخل قاعات الدراسة ومن أهمها ما يلي:

- نتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية والمقالية مع تحليل نتائج الإجابات لتمييز الطلاب الموهوبين من بين أقرانهم في ضوء معدل الإنجاز ونوعية الاستجابات في حالة الأسئلة المقالية التي تتطلب القدرة على التعبير والطلاقة في إنتاج الأفكار وتنظيمه العرض والترابط والتسلسل في عرض الأفكار وغيرها من المهارات.

- اختبار الذكاء: حيث إن معدل ذكاء الطلاب الموهوبين في العادة يختلف عن الطلاب العادين، مع العلم أن درجة الذكاء وحدها لا تكفى لتحديد الطلاب الموهوبين.
- ملف الإنجاز: ويرتبط بدراسة حالة الطلاب ومعدل النمو في جميع جوانب الشخصية وخاصة الجوانب اللغوية والعقلية والجوانب الانفعالية والاجتماعية، حيث أن ملف الإنجاز يوضح سمات الطلاب ونواحي تميزه وقوته، والصعوبات التي تواجهه.
- أراء وترشيح الزملاء سواء المعلمين والطلاب وذلك من خلال الملاحظة المستمرة فى ضوء سمات الطالب الموهوب داخل قاعات الدراسة.
- مقاييس الاتجاهات والموهبة ويمكن تطبيقها بسهولة لاكتشاف مدى امتلاك الطالب لمقومات الموهبة وتنميتها من خلال الأدوات المناسبة.
- ملاحظة الأداء داخل فرق العمل: ويتطلب هذا من المعلم استخدام بطاقات ملاحظة الأداء الصفي في ضوء خصائص الطالب الموهوب ومهاراته الصفية.
- عادات التفكير: إن الطالب الموهوب يتميز بقدراته على التفكير المتشعب أو التفكير المركب ومهارات التفكير الإبداعي ويتميز ببناء مهارات ما وراء التفكير والذي يرتبط بقدراته على قراءة مسارات تفكيره وتقييمها وإعادة التفكير في الموقف بطرائق متباينة.
- ترشيح ولي الأمر أو الوالدين. وهذا الترشيح قائم على متابعة خصائص الطالب الموهوب أثناء مباشرة الأعمال التعليمية والطلابية.

ويشير (Bailey, 2010: 368-369) إلى أن تنمية الطلاب الموهوبين يرتبط باستخدام العديد من الاستراتيجيات والمعالجات التدريسية والأنشطة الطلابية داخل وخارج الجامعة.كما يتطلب ذلك جهدا كبيرا من اعضاء هيئة التدريس وفق ما يلي:

- تصميم العديد من الأدوات التعليمية المرتبطة بقياس الموهبة واكتشافها منها المقاييس واختبارات الذكاء واختبارات التفكير، وملاحظة الأداء واستطلاع رأي الوالدين والمعلمين والزملاء وغيرها من أدوات القياس.
- تصميم العديد من البرامج الاثرائية والأنشطة المتنوعة المرتبطة بقدرات وميول واحتياجات وخصائص الطلاب الموهوبين ومراعاة تنويع هذه الأنشطة بين المواد التخصصية والأنشطة العامة المرتبطة بتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي والإبداعي والناقد وغيرها من المهارات العامة بالإضافة إلى تنمية مجالات الموهبة.
- تنويع التدريس حيث يسمح بمراعاة جميع الطلاب بما فيهم الطلاب الموهوبين ويتطلب ذلك مراعاة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ويراعي معها تنويع المعالجات الفردية والتعاونية وغيرها إلى تسهم في بناء الموهبة بين أقرانها.
- متابعة الطلاب الموهوبين إدماجهم في الأنشطة الطلابية خلال أنشطة الفنون المختلفة مثل الرسم والموسيقي وأنشطة التربية البدنية والألعاب المختلفة والأنشطة الثقافية والعلمية.

ويوضح (Dave, 2006: 5-11) إلى أن التطور الذي أحدثته الثورة المعلوماتية والتكنولوجية بكل أدواتها وخاصة الكمبيوتر والانترنت قد أتاحت العديد من الفرص التعليمية لتنمية الموهبة، حيث أحدثت تغيرا كبيرا في أبعاد ومعايير متنوعة يمكن توضيحها كما يلي:

- تعدد وتنوع مصادر التعلم حيث لم يصبح الطالب قاصرا في تناوله للبيانات والمعلومات على عضو هيئة التدريس او الكتاب فقط، وإنما تنوعت المصادر الالكترونية والتقليدية أمام الطلاب منها القواعد الالكترونية والمواقع المتخصصة ومنتديات المناقشة والأنشطة الاثرائية الالكترونية والموديلات التعليمية والمشكلات التعليمية الكمبيوترية والألغاز وغيرها.

- البيئة التعليمية والافتراضية التي أصبحت دعما كبيرا لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ودعم الطلاب الموهوبين ببيئة جامعية تعليمية خاصة بهم تنطلق من خصائصهم وقدراتهم وميولهم.
- تنويع المعالجات التدريسية التكنولوجية ووسائط التواصل منها البريد الالكتروني والتواصل المتزامن وغير المتزامن والبرامج المتخصصة.
- تنويع أساليب التقويم الذاتي التي تمكن الطالب الموهوب من اكتشاف ذاته وقدراته وتوجيهها نحو الاتجاه الصحيح وتنميته بما يتناسب مع خصائصه.

ومن خلال ما سبق يمكن استنتاج مجموعة من الشواهد حول الموهبة والطلاب الموهوبين وخصائصهم وطرائق تنميتهم. فالموهبة تمثل تميزا عن الأقران في احد أو بعض المجالات الأكاديمية أو النوعية ويقصد بالمجالات الأكاديمية المواد الأساسية أو المحورية مثل الدراسات الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم والاجتماعيات واللغة الانجليزية. في حين يقصد بالمواد النوعية النشطة التربية البنية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والأنشطة العملية وأنشطة المجال الثقافي والعلمي ومجالات التكنولوجيا وغيرها. ويتميز الطالب الموهوب بمجموعة من السمات كما يلي:

- الإبداع في التفكير وامتلاك مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطرائق إبداعية.
- التساؤل والمناقشة والاستدلال وإدراك العلاقات وتكوين أنماط جديدة من العلاقات داخل وخارج الموقف التعليمي.
- التواصل مع الآخرين بسهولة.
- التفكير بوضوح ودقة
- حب المغامرة وروح المرح.
- الاستمتاع في تعلم شيء جديد.
- قراءة مسارات تفكيره بسهولة وتقييمها.

- الاستمتاع في الأنشطة الفنية أو الأعمال اليدوية وغيرها.
- التكيف في التنظيمات الفردية أو الجماعية بسهولة.
- ادوار الجامعة في تنمية وقياس الموهبة

وتمثل الجامعة المعمل المسئول عن صناعة الطلاب للحياة بكل انماطها. ومن بين ذلك اكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين. ويري البعض ان هناك اتجاهيين نحو صناعة الموهبة: الأول الذي يري استقلالية الموهوبين في البرامج والأنشطة والمعالجات التدريس، والثاني الذي رجح فكرة الدمج داخل قاعات الدراسة مع التركيز على الأنشطة والمعالجات التدريسية. ولقد تعددت الدراسات السابقة حول ادوار الجامعة في تنمية الطلاب الموهوبين حيث يشير (Abeysekera, 2008: 3-4) إلى تعدد الدراسات حول الموهبة ويوضح أن في معظمها أكدت أهمية ادوار الجامعة فى صناعة الموهبة ويمكن توصيفها كما يلي:

- تحديد الموهوبين في ضوء دراسة خصائص الطالب الموهوب ويتطلب ذلك الوعي بأساليب واستراتيجيات قياس الموهبة واكتشافها مبكرا لدى الطلاب كخطوة أولي في صناعة الموهوبين.
- التدريس وفق متطلبات الطالب الموهوب باستخدام استراتيجيات متنوعة تقوم على توظيف النظريات الحديثة في تفسير عمليات التعليم والتعلم.
- تقويم أداء الطلاب الموهوبين وفق معايير متقدمة حتى يسهم ذلك في توجيههم نحو مستوى إنجاز أعلى وبناء طموح اكبر لديهم.

ويوضح (يحي احمد، 2009: 33) على أن المعلم يجب أن ينطلق من الأساس التعليمي المرتبط بمراعاة الفروق الفردية، والتوجهات الايجابية نحو تميز الطلاب في العديد من القدرات الخاصة والعامة. ويؤثر ذلك في الممارسات التدريسية للمعلمين داخل الفصل الدراسي، حيث أن التوجه الايجابي نحو تميز الطلاب يجعله قادرا على اكتشاف الطلاب المتميزين وتوجيههم ودعمهم بصورة ايجابية.

ويشير (Bailey, 2010: 368) إلى مجموعة من الأنشطة التدريسية الغائبة أو المفقودة والمرتبطة بصورة أساسية باكتشاف وصقل وإثراء الطلاب الموهوبين. ومن بين أهم هذه الإجراءات والأنشطة ما يلي:

- التواصل مع الوالدين لدراسة خصائص وسمات الطالب وأنشطته ومدى مثابرته في التعلم.
- استخدام أدوات وأساليب متنوعة لتقويم الأداء واكتشاف الموهبة منها الملاحظة والمقابلات الفردية والجماعية واستطلاع الرأي ومناقشة الزملاء.
- صياغة أهداف تعليمية ترتبط بتحسين أداء الطلاب الموهوبين.,
- تصميم أنشطة اثرائية تراعي احتياجات وخصائص وميول الطلاب الموهوبين.
- تشخيص الصعوبات التي أوجه الموهوبين داخل الصف.
- تشجيع الطلاب الموهوبين على المشاركة في الأنشطة الصفية والأنشطة المدرسية.
- تصميم مواقف تعليمية تدعم الإبداع.
- تنظيم الصف في أشكال تدعم المناقشة.
- الربط بين المواد الأساسية والتخصصات الأكاديمية والمواد النوعية.
- توظيف التقنيات الحديثة في دعم بيئات التعلم.
- مراعاة الجانب الانفعالي للطلاب الموهوبين.

ويوضح (Tannenbaum, 2000: 33) إلى أن تنمية الطالب الموهوب تعتمد في الأساس على مجموعة من الإجراءات والأنشطة يمكن توصيفها كما يلي:

- دراسة تاريخ الطالب الموهوب من خلل تفحص ملفه الأكاديمي وملف الانجاز خاصته وتحديد مجالات الموهبة بدقة.
- ملاحظة الطلاب ومتابعتهم داخل الصف وخارجة في ضوء قائمة محددة إجرائيا من خصائص الطلاب الموهوبين.

- الدراسات البحثية المرتبطة بدراسة حالة الطالب الموهوب وعمل العديد من المقابلات الفردية معه لتحديد مدى ثقته واقتناعه بموهبته واتجاهاته الايجابية نحو ضرورة دعمها.
- دراسة الوضع الأسري ومدى تأثيره على دعم الطالب الموهوب.
- تصميم الألعاب التعليمية التي يكتشف الطالب الموهوب فيها نفسه وقدراته وخاصة في حالة الموهبة العامة أو الموهبة النوعية.
- الخروج من البيئة الصفية التقليدية إلى حيز البيئة المحيطة لملاحظة ومتابعة الطلاب الموهوبين، انطلاقا من إن التحصيل الدراسي لا يعد مؤشرا كافيا على وجود الموهبة أو دعمها.
- بناء ما يسمي ثقافة الموهبة داخل الجامعة.
- معالجة مشكلات الطالب الموهوب باعتباره من الفئات الخاصة.
- استخدام نماذج التفكير مثل برنامج كورت للتفكير الإبداعي، وبرامج تنمية الذكاءات المتعددة، والبرامج الكمبيوترية وتوظيف تقنيات التعليم وخاصة أدوات الانترنت بما تتضمن من البريد الالكتروني ومنتديات المناقشة وغيرها في دعم وإثراء الطلاب الموهوبين.
- تنمية مهارات الاستقلالية في العمل.
- بناء مواقف التعلم القائمة على النشاط والاستمتاع.
- الانطلاق من الجانب الوجداني للطالب الموهوب.
- تنويع أدوات التقويم لاكتشاف الموهبة.
- الواجبات والأنشطة الطلابية ضرورة لاستمرارية التعلم والدعم.

(3-2) الانشطة التعليمية لبناء الموهبة

يوضح كل من ديفز وسيلفيا (Davis, and Sylvia, 2004: 14) إلى أن هناك مجموعة من المعايير الرئيسة التي يجب التعرف عليها وتوظيفها ومن أهمها اكتشاف الموهوبين باستخدام أدوات قياس إجرائية، بالإضافة الى بناء خطة لتنمية موهبتهم داخل برامج الجامعة واهمية التخطيط اليها بداية من صياغة الاهداف حتى تقويم الاداء. ويتفق هايتس (Haight, 2004: 3) مع ما سبق ويضيف بعدا ذات أهمية ويتمثل في اتجاهات الطلاب الموهوبين ومراعاة خصائصهم داخل البرامج التعليمية بالجامعة ومن اهم خصائص الموهوبين:

- القدرة في التأمل والتخيل والإبداع.
- المثابرة في العمل والاستمرارية في التعلم.
- التواصل مع الآخرين بسهولة.
- التفكير بوضوح ودقة.
- المغامرة والمخاطرة المحسوبة.
- التفكير المتشعب والمركب
- حب اللعب والحكايات والقصص
- الاستمتاع في الألغاز.
- الاستقلالية في العمل والتعلم.
- القدرة في قراءة مسارات تفكيره
- حب التساؤلات والمناقشة.
- الذكاء العاطفي والوجداني.

وأشار (Sheffield,2010:33-34) الى مجموعة من الانشطة المرتبطة ببناء الموهبة على مستوى الاكتشاف والتنمية ومنها ما يلي:

- تخطيط اهداف خاصة بصناعة الموهبة داخل اطار الجامعة
- دعم البيئة التعليمية القائمة على صناعة الموهبة والتي تتحدى وتستثير الطلاب وتساعدهم في بناء مهارات التفكير وتدعمهم للعمل والمغامرة والمناقشة ورفض الحلول البسيطة والأولية وغير المنطقية.
- التواصل القائم بين أطراف الموقف التعليمي، حيث يجب أن يتفاعل الطلاب مع أنفسهم مع المعلمين ومع الخبرات المقدمة.
- المعالجات من اجل تنمية التفكير وحل المشكلات والاستدلال.
- تنويع البيئات التعليمية لمراعاة الفروق الفردية وصناعة التميز.
- تنويع التدريس لمراعاة الفروق الفردية.
- التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور لدعم الموهبة.
- توظيف البرامج والأنشطة الطلابية في بناء الموهبة.
- تصميم الأنشطة والبرامج الاثوائية للطلاب الموهوبين.
- تصميم برامج اكتشاف الموهبة.
- تصميم أدوات تقويم الأداء للطلاب الموهوبين.

ويوضح (Tran, 2006: 283) أن صناعة الموهبة داخل البرامج التعليمية يعتمد في المقام الأول على تصميم وثيقة من المعايير تعمل على الحد الأقصى لانجاز الطلاب، بالإضافة إلى ضرورة الانطلاق من أن كل طالب يمتلك نقطة تميز بين اقرأنه يمكن دعمها وتحويله من خلالها إلى طالب موهوب. ويتطلب ذلك مجموعة من الأنشطة التدريسية المتميزة المرتبطة بتخطيط التدريس وبناء الدروس البحثية التي يتم تجريبها في قاعات دراسية متعددة قبل إقرارها ثم تجميعها لتكوين ما يسمى بدليل التدريس للطالب الموهوب. إن الأساس الإجرائي للتدريس للطالب الموهوب هو العمل وفق قدراته ونواحي تميزه والتخطيط لظهورها

ودعمها حتى يمكن بناء الثقة بين الطالب وذاته وقدراته ونـواحي تميـزه. ويجـب أن يظهـر ذلك في السلوك التدريسي أو ما اسماه السلوك التدريسي الذكي.

وإجمالا يمكن من خلال تعريف الموهبة وانشطة تنميتها تحديد مجموعة من المحـاور الرئيسة التي يتم من خلالها بناء قائمة انشطة الـبرامج التعليميـة داخـل الجامعـة فـى ضـوء المحاور التالية:

- المحور الأول: تخطيط البرامج التعليمية فى ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين.
- المحور الثاني: توظيف أدوات اكتشاف الطلاب الموهوبين بالبرامج التعليمية
- المحور الثالث: تخطيط وتوظيف الأنـشطة التعليميـة والطلابيـة وفـق احتياجـات الطلاب الموهوبين
- المحور الرابع: توظيف أدوات تقويم الإنجاز للطلاب الموهوبين.

(3) أدوات البحث وإجراءاته

(3-1) قائمة انشطة واجراءات بناء الموهبة

- أهداف القائمة: استهدفت القائمة تحديـد الانـشطة والاجـراءات المرتبطـة ببنـاء الطلاب الموهوبين وتحديد أوزانها النسبية ووضعها في صورة قابلـة للقيـاس يمكـن استخدامها بتشخيص واقع البرامج التعليمية بكلية التربية والاداب.
- محتوى القائمة: في ضوء استقراء الأدبيات والدراسات السابقة تم تحديد مجموعـة من المعايير والمؤشرات المرتبطة بأداء وادوار المعلمين بالمرحلـة الثانويـة في اكتـشاف وتنمية الطلاب الموهوبين. وقد تم تحديد العديد من المعايير يمكـن توصـيفها كمـا في الجدول التالي:

جدول(2) مواصفات قائمة المعايير والمؤشرات

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	تخطيط البرامج التعليمية فى ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين	8
2	توظيف أدوات اكتشاف الطلاب الموهوبين بالبرامج التعليمية	16
3	تخطيط وتوظيف الأنشطة التعليمية والطلابية وفق احتياجات الطلاب الموهوبين	14
4	توظيف أدوات تقويم الإنجاز للطلاب الموهوبين	9
	إجمالي مؤشرات القائمة	47

وتم وضع القائمة في صورتها المبدئية القابلة للتحكيم.

تحكيم القائمة: استهدف التحكيم تحديد مدى الأهمية النسبية لكل مفردة على حده ومدى مناسبتها وارتباط كل مفردة بالمعيار الرئيسي. وتم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في تصميم البرامج التعليمية باقسام كلية التربية والاداب(13 عضوا). وفى ضوء الملاحظات والتعديلات تم وضع القائمة في صورتها النهائية القابلة للقياس وتوظيفها في إعداد استطلاع الرأي.

(2-3) استطلاع رأي حول المعايير المهنية للأداء التدريسي

- أهداف استطلاع الرأي: استهدف استطلاع الرأي تحديد أراء عينة من اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والاداب جامعة تبوك حول انشطة البرامج التعليمية المرتبطة باكتشاف وتنمية الموهوبين.
- محتوى استطلاع الرأي: اعتمد إعداد الاستطلاع على قائمة انشطة البرامج التعليمية المرتبطة باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين المعدة مسبقا والتي تم تحكيمها من قبل مجموعة المتخصصين بجامعة تبوك. حيث تم تحويلها إلى استطلاع رأي مع الاعتماد على المقياس الخماسي الاستجابة.
- الصورة النهائية لاستطلاع الرأي: تم وضع استطلاع الرأي في الصورة النهائية وخاصة بعد تحديد الصدق لاستطلاع الرأي. وتم حساب صدق الاستطلاع من خلال أراء المحكمين وذلك للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت من اجله.

(3-3) التطبيق الميداني

بعد تحديد عينة البحث وعددها (40) من اعضاء هيئة التدريس باقسام كلية التربية والاداب. وتم مقابلتهم لتحديد أهداف الدراسة وتوزيع استطلاعات الرأي عليهم وتحديد كيفية الاستجابة، ثم الإعادة تجميعها أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1432/1431هـ).

(4) نتائج البحث وتفسيرها

تم استخدام الإحصاء الوصفي في البحث الحالي وتتضمن التكرارات والنسب المئوية وحساب الوزن النسبي (الوزن النسبي = مجموع حاصل ضرب كل تكرار × قيمة الاستجابة/ عدد العينة. ويلاحظ أن قيمة الوزن النسبي تنحصر بين (1 ≤ الوزن النسبي ≤ 5). ويمكن تقسيمها كالتالي

وزن نسبي كبير جدا إذا كان اكبر من أو يساوي 4.5

وزن نسبي كبير نسبيا إذا كان اكبر من أو يساوي 3.5 واقل من 4.5

وزن نسبي متوسط إذا كان اكبر من أو يساوي 2.5 واقل من 3.5

وزن نسبي صغير إذا كان اكبر من أو يساوي 1.5 واقل من 2.5

وزن نسبي صغير جدا إذا كان اكبر من أو يساوي 1.00 واقل من 1.5

- المحور الاول: تخطيط البرامج التعليمية فى ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمفردات المحور الأول

م	المفردات	الاستجابات										
		موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بدرجة كبيرة		وزن نسبي
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	
1	ترتبط رؤية البرنامج بالقسم العلمي بمراعاة	5	12.5	9	22.5	9	22.5	12	30	5	12.5	2.92

	الطلاب الموهوبين											
2	ترتبط رسالة البرامج التعليمية باكتشاف وتنمية الطلاب الموهوبين	4	10	10	25	9	22.5	10	25	7	17.5	2.85
3	تتضمن البرامج التعليمية مقررات ترتبط ببناء الموهبة أكاديمياً	5	12.5	12	30	8	20	12	30	3	7.5	2.97
4	يتضمن توصيف المقررات أهدافا ترتبط باكتشاف وتنمية الموهبة	4	10	9	22.5	12	30	8	20	7	17.5	2.88
5	تتضمن البرامج التعليمية برامج اثرائية نوعية لتنمية الموهبة	8	20	9	22.5	12	30	8	20	3	7.5	3.28
6	تشجع البرامج التعليمية بالقسم الطلاب على اكتشاف نواحي تميزهم وفق قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم	2	5	8	20	14	35	7	17.5	9	22.5	2.7

7	تتنوع البرامج داخل الأقسام العلمية بين التخصصات الأكاديمية والتخصصات النوعية	6	15	12	30	12	30	6	15	4	10	3.25
8	تتنوع البرامج داخل الأقسام العلمية بين التخصصات ذات الطابع النظري والتخصصات ذات الطابع العملي.	6	15	13	32.5	8	20	9	22.5	4	10	3.2
إجمالي المحور الأول												3.00

يتضح من الجدول السابق انحصار الأوزان النسبية للأنشطة في المحور الأول بين قيمتي (2.7- 3.28). واتت جميع الأنشطة بدرجة متوسطة في الأوزان النسبية، واتي المحور الأول بصفة عامة بدرجة متوسطة، مما يعنى الحاجة إلى إعادة صياغة رؤية ورسالة وأهداف ومحتوى البرامج التعليمية في ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين.

- المحور الثاني: توظيف أدوات اكتشاف الطلاب الموهوبين بالبرامج التعليمية

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمفردات المحور الثاني

م	المفردات	الاستجابات										
		موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بدرجة كبيرة		وزن نسبي
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	
1	توصيف طرائق اكتشاف الموهوبين في البرنامج.	6	15	9	22.5	8	20	12	30	5	12.5	2.98

2	تحديد الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية الموهوبين.	4	10	10	25	9	22.5	10	25	7	17.5	2.85
3	تعرف مسارات وأنماط التفكير لدى الطلاب الموهوبين.	3	7.5	12	30	8	20	12	30	6	15	2.93
4	تعرف أنماط الوهبة في التخصصات العلمية والأدبية	4	10	8	20	14	35	8	20	6	15	2.9
5	تمييز خصائص الموهوب في التعامل مع المواقف الحياتية.	7	17.5	10	25	12	30	11	27.5	2	5	3.37
6	تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية لاكتشاف الموهوبين	2	5	8	20	14	35	7	17.5	9	22.5	2.68
7	ملاحظة استجابات الموهوب أثناء ممارسة الأنشطة داخل قاعة الدراسة	7	17.5	11	27.5	12	30	6	15	4	10	3.23
8	مراعاة خصائص الاستقلالية والقيادة والمثابرة والتعاون والعمل في فريق...الخ	6	15	12	30	9	22.5	10	25	3	7.5	3.27
9	تمييز طرائق تفكير الموهوب خاصة التفكير الجانبي والتفكير المركب والتفكير الإبداعي والتفكير المنطقي والتفكير الناقد والتفكير المتشعب،..الخ	3	7.5	8	20	14	35	6	15	9	22.5	2.75
10	تمييز الموهوبين خلال استطلاع رأي الأقران	2	5	5	12.5	8	20	18	45	7	17.5	2.43
11	تصميم ملف	2	5	4	10	11	27.5	12	30	11	27.5	2.35

	الإنجاز للطلاب لتابعة اكتشاف نواحي تميزهم.										
12	التواصل مع أولياء الأمور لدراسة خصائص الطالب الانفعالية والعقلية والاجتماعية.	6	15	12	30	15	37.5	5	12.5	2	5	3.37
13	تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية لاكتشاف الموهوبين من خلال أنماط استجاباتهم.	5	12.5	9	22.5	14	35	10	25	2	5	3.1
14	تصميم مقاييس التفكير العام والنوعي لاكتشاف الموهوبين ومجالات موهبتهم.	2	5	6	15	12	30	18	45	2	5	2.7
15	تطبيق اختبارات الذكاء لدراسة خصائص الطلاب الموهوبين من الناحية العقلية بين أقرانهم.	5	12.5	7	17.5	10	25	12	30	6	15	2.83
16	تصميم مواقع الكترونية للطلاب تمكنهم من اكتشاف قدراتهم ذاتيا وتوجيههم أكاديميا.	6	15	8	20	12	30	8	20	6	10	3.00
	إجمالي المحور الثاني											2.92

يتضح من جدول (4) حول الأداء التدريسي في البعد الأول المرتبط باستخدام الأدوات والأساليب المختلفة لاكتشاف الطلاب الموهوبين، أن معظم الأوزان النسبية قد أتت بدرجة متوسطة، حيث انحصرت معظمها بين (2.5 إلى 3.37)، كما أتى الوزن النسبي للمعيار بصفة عامة بدرجة متوسطة (2.92). في حين يلاحظ وجود بعض المفردات التي أتى وزنها النسبي بدرجة ضعيفة نسبيا منها على سبيل المثال (تصميم ملف الإنجاز

للطلاب لمتابعة اكتشاف نواحي تميزهم: 2.35)، (تمييز الموهوبين خلال استطلاع رأي الأقران: 243). وهذا يشير إلى القصور في الأنشطة المرتبطة بتمييز الطلاب الموهوبين بين أقرانهم.

- المحور الثالث: تخطيط وتوظيف الأنشطة التعليمية والطلابية وفق احتياجات الطلاب الموهوبين

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمفردات المحور الثالث

م	المفردات	الاستجابات										
		موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بدرجة كبيرة		وزن نسبي
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	
17	تحديد أهدافا إجرائية ترتبط باكتشاف الموهوب نوعيا	8	20	10	25	10	25	6	15	6	15	3.2
18	تحديد أهدافا إجرائية ترتبط بإثراء الموهوب في التخصص النوعي وبصورة عامة.	7	17.5	12	30	12	30	4	10	5	7.5	3.3
19	استخدام التنظيم الكلي والتعاوني والفردي داخل القاعة	3	7.5	6	15	15	37.5	12	30	4	10	2.8
20	تخطيط أنشطة تعليمية تساعد على مراعاة الفروق الفردية والتمييز بين الطلاب.	7	17.5	14	35	8	20	7	17.5	4	10	3.3
21	تصميم أسئلة صفية متعددة المستويات المعرفية تدعم عمليات وأنماط التفكير.	10	25	12	30	12	30	4	10	2	5	3.6
22	صياغة بعض	8	20	8	20	13	32.5	5	12.5	6	15	3.17

	المشكلات مفتوحة النهاية تساعد على قياس وتنمية التفكير الإبداعي											
23	دعم البيئة التعليمية بالأدوات والوسائل التي تخاطب حواس وعقل الموهوب وتشجعه على التواصل الايجابي	9	22.5	12	30	12	30	6	15	1	2.5	3.55
24	تصميم أنشطة تدعم التعلم الذاتي باستخدام حجرات الوسائط المتعددة وفق ميول ومجالات تميز الموهوبين.	10	25	9	22.5	14	35	4	10	3	7.5	3.47
25	استخدام أدوات البيئات الافتراضية لدعم الطلاب الموهوبين بالأنشطة الاثرائية	2	5	4	10	14	35	9	22.5	11	27.5	2.43
26	استخدام المعززات اللفظية والمادية لتشجيع الطلاب على المثابرة والاستمرارية في التعلم	13	32.5	14	35	15	37.5	5	12.5	0	0	4.4
27	دعم البيئة التعليمية من بأدوات الاستمتاع بالتعلم والعمل مع الآخرين.	10	25	12	30	11	27.5	6	15	1	2.5	3.6
28	احترام آراء وأفكار الطلاب بعيدا عن الصواب والخطأ.	11	27.5	12	30	9	22.5	4	10	4	10	3.55
29	صناعة البيئة التعليمية وفق احتياجات الموهوبين	8	20	12	25	9	22.5	8	20	3	7.5	3.35
30	دعم البيئة التعليمية	7	17.5	12	30	14	35	5	12.5	2	5	3.4

	والمعرفية التي تشجع المغامرة المحسوبة والمثابرة في الأداء											
إجمالي المحور الثالث												3.36

يتضح من جدول (5) ومن خلال استقراء الأوزان النسبية وجود بعض المؤشرات التي أتت أوزانها النسبية بدرجة كبيرة نسبيا حيث انحصرت بين (3.55 إلى 4.4) ومنها على سبيل المثال: (استخدام المعززات اللفظية والمادية لتشجيع الطلاب على المثابرة والاستمرارية في التعلم: 4.4)، (تصميم أسئلة صفية متعددة المستويات المعرفية تدعم عمليات وأنماط التفكير: 3.6)، (دعم البيئة التعليمية بالأدوات والوسائل التي تخاطب حواس وعقل الموهوب وتشجعه على التواصل الايجابي: 3.55)، (احترام أراء وأفكار الطلاب بعيدا عن الصواب والخطأ: 3.55)،، في حين أن باقي المؤشرات أتت بوزن نسبي متوسط أو مقبول نسبيا حيث انحصرت بين (2.8- 3.47). ويدل هذا على وجود بعض المؤشرات التي قام بها المعلمون بدرجة عالية وترتبط بمعيار تخطيط التدريس للطلاب الموهوبين، في حين أن هناك العديد من المؤشرات في ذات المحور تتطلب جهدا من المعلم حيث ما تزال تمارس بدرجة مقبولة وخاصة فيما يرتبط بصناعة بدعم البيئة التعليمية والمعرفية وتوفير الوسائل التعليمية التقليدية والتكنولوجية وتنويع التنظيمات الصفية بما يراعي الطلاب الموهوبين.

- المعيار الرابع: توظيف الأساليب المعاصرة في قياس أداء الموهوبين

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمفردات المحور الرابع

م	المفردات	الاستجابات										
		موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بدرجة كبيرة		وزن نسبي
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
50	تصميم أنشطة بالبرنامج لتنشيط خبرات الطلاب السابقة	7	17.5	11	27.5	12	30	9	22.5	1	2.5	3.35
51	دعم الموهوب	9	22.5	8	20	10	25	6	15	7	17.5	3.15

	بالتوجيهات والأدلة الإرشادية والأنشطة الاثرائية.											
52	تصميم البورتفوليو التعليمي لتابعة نمو الموهوب في جميع جوانب بناء الشخصية.	5	12.5	8	20	8	20	11	27.5	8	20	2.77
53	جمع بيانات حول الموهوب من ناحية الإنجاز ومسارات التفكير ونواحي القصور	6	15	9	22.5	10	25	8	20	7	17.5	3.2
54	استطلاع رأي الطلاب حول المعالجات التعليمية للوقوف على نواحي الضعف وتطويرها	7	17.5	10	25	12	30	6	15	5	12.5	3.2
55	تصمم خطة تعليمية لتابعة الموهوبين واكتشاف الصعوبات التي تواجههم.	5	12.5	11	27.5	12	30	6	15	6	15	3.07
56	تنويع أنشطة ذات المستويات المتباينة للموهوبين.	11	27.5	12	30	15	37.5	2	5	0	0	3.95
57	تنويع أساليب التقويم منها الملاحظة والمقابلة الفردية.	4	10	8	20	14	35	8	20	6	15	2.9
58	تقويم نواحي التميز لدى الطالب الموهوب باستخدام مقاييس متخصصة	7	17.5	10	25	16	40	4	10	3	7.5	3.35
	إجمالي المحور الخامس											3.21

يتضح من خلال استقراء جدول (6) ومن استقراء الأوزان النسبية المرتبطة بمحور توظيف أساليب تقويم أداء الطلاب الموهوبين ومؤشراته، أنها قد أتت بدرجة متوسطة ما عد مؤشرا واحد أتي بدرجة كبيرة نسبيا وهو: (تنويع أنشطة ذات المستويات المتباينة

للموهوبين: 3.95). ويصفه عامة أتى الوزن النسبي للمعيار بدرجة متوسطة أو مقبولة نسبيا (3.21). وهو ما يشير إلى أن إجراءات وأنشطة تقويم أداء الموهوبين ما تزال قاصرة على تحقيق احتياجات الموهوبين.

تفسير النتائج

تمثلت أسئلة البحث الرئيسة في سؤالين الأول يرتبط بتحديد قائمة أنشطة بناء الموهبة خلال البرامج التعليمية. وتم إعداد القائمة وتوظيفها في إعداد استطلاع رأي معلمي العينة. في حين ارتبط التساؤل الرئيسي الثاني للبحث بمدى توظيف هذه القائمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. وللإجابة على التساؤل تم استطلاع رأي المعلمين ومن خلال العالجات الإحصائية تبين إجمال أن الوزن النسبي لاستطلاع الرأي ككل (3.122)، كما أن الأوزان النسبية للمحاور الأربعة أتت بدرجة مقبولة أو متوسطة نسبيا، واتت معظم المؤشرات في وزن نسبي متوسط في حين ارتفعت بعض إلى درجة كبيرة وانخفضت بعضها إلى درجة ضعيفة. وهذا يوضح أن أنشطة اكتشاف وتنمية الموهبة خلال البرامج التعليمية بكلية التربية والآداب ما زال يعتريه بعض أوجه القصور سواء على مستوى بناء رؤيو ورسالة البرامج أو الأنشطة المرتبطة بها كما في الجدول التالي:

جدول (7) ترتيب المعايير حسب الأوزان النسبية ومستواها

م	المحاور	الوزن النسبي	الترتيب	المرتبة
1	تخطيط البرامج التعليمية في ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين	3.00	الثالث	متوسط
2	توظيف أدوات اكتشاف الطلاب الموهوبين بالبرامج التعليمية	2.92	الرابع	متوسط
3	تخطيط وتوظيف الأنشطة التعليمية والطلابية وفق احتياجات الطلاب الموهوبين	3.36	الأول	متوسط
4	توظيف أدوات تقويم الإنجاز للطلاب الموهوبين	3.21	الثاني	متوسط
	إجمالي مؤشرات استطلاع الرأي	3.122	متوسط	

وكما يتضح من جدول (7) أنه ربما يعزو ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها اختلاف التوجهات حول بناء الموهوبين وتنمية أداء الطلاب الموهوبين أو القصور في الجانب المعرفي حول طرائق اكتشافهم وتنميتهم داخل وخارج الجامعة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات منها (Campbell ,et.al, 2004:33)، حيث أشارت الدراسة في نتائجها إلى أن المشكلة الرئيسة في بناء الموهوبين ترتبط بأن الممارسات والأنشطة الطلابية والتعليمية سواء التقليدية أو الحديثة وحتى التكنولوجية إنما تقتصر على الطلاب العاديين، وان رؤيتهم عن الطلاب الموهوبين قاصرة وتتطلب العديد من التدريب حول بناء ودعم الطلاب الموهوبين. وتتفق مع دراسة (Cawley, 2001: 312) والتي أكد الحاجة إلى دليل للطالب الموهوب بداية من اكتشاف موهبتهم ودعمهم بالأنشطة والبرامج المختلفة داخل الجامعة.

توصيات البحث: من خلال نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلي:

- تخطيط البرامج التعليمية في ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين.
- إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية اتجاهاتهم نحو صناعة الموهبة.
- تصميم دليل للطالب الموهوب يوضح خصائص الطالب وسماته وقدراته وأنشطته وأدوات قياس الموهبة ومجموعة ما أدوات اكتشاف الطالب الموهوب ذاتيا أو بإشراف وتوجيه من المعلمين.
- إعداد حقيبة تعليمية – طلابية– يمكن الاسترشاد بها للتعامل مع الطلاب الموهوبين.
- تدريب أعضاء هيئة التدريسية بالأقسام العلمية المختلفة على توظيف الحقيبة التكنولوجية في تصميم أدوات اكتشاف الطلاب الموهوبين ذاتيا باستخدام الأدوات والوسائل التكنولوجية، بالإضافة إلى دعم البيئات التعليمية لتنمية الموهوبين من خلال توظيف بيئات التعلم الافتراضية.

مقترحات البحث: من خلال نتائج البحث أمكن صياغة مجموعة من المقترحات الاثرائية كما يلي:

- قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك نحو الطلاب الموهوبين
- تصور مقترح في ضوء متطلبات بناء الموهبة لتطوير البرامج التعليمية بكلية التربية والآداب
- تقويم أداء الوالدين في دعم الطلاب الموهوبين بالتعليم الجامعي بمنطقة تبوك التعليمية

مراجع البحث

(1) احمد على غنيم (2005) تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة النورة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (17)، العدد (2)، ص ص (15-131).

(2) الشيخ الجيلي الشيخ الأمين(2010) ذكاء وأداء معلمي التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم على ضوء المعايير العالية، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان " أحلامنا تتحقق... برعاية أبنائنا الموهوبين" المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،عمان الأردن، ص ص(203-230).

(3) داود عبد الملك الحدابي، رجاء محمد الحاجي(2010): واقع رعاية الموهوبين والمتفوقين في الجمهورية اليمنية، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان " أحلامنا تتحقق... برعاية أبنائنا الموهوبين" المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،عمان الأردن، ص ص(137-172).

(4) رحاب عارف عبدالرحمن (2009): دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في محافظة جنين، ورقة عمل مقدمة

بالمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين، عمان، الأردن.

(5) صالح جمعان (2010): الكفايات التربوية والمهنية لمشرفي الموهوبين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

(6) عبدالرحمن على بديوي (2010): اثر برنامج اثرائي في تنمية بعض المهارات المعرفية الوجدانية اللازمة لعملية التعلم لدى الموهوبين والمتفوقين من الجنسين ضمن الفئة العمرية من (9–12). المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان " أحلامنا تتحقق... برعاية أبنائنا الموهوبين" المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،عمان الأردن، ص ص(303- 355).

(7) فتحي عبدالرحمن جروان (1998): الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

(8) لينا محمود المحارمة (2010): تقييم المناهج الاثرائية في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان " أحلامنا تتحقق... برعاية أبنائنا الموهوبين" المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،عمان الأردن، ص ص(461- 510).

(9) محمد أحمد محمد أبارو (2007): خصائص ومواصفات عامة لمنهج تعليم الموهوبين، مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، العدد (15)، ص ص(213-240).

(10) مريم عبدالله الفدا، هدى عبدالله المنح(2010): الاوليمبياد الوطني للإبداع العلمي: انطلاقة نحو الإبداع، وزارة التربية والتعليم

(11) يحيى أحمد عبدالرحمن القبالي (2009): فاعلية برنامج إثرائي قائم على اللعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلت و الدافعية للنجاز لدى الطلبة

المتفوقين في السعودية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

(12) يوسف سليمان عبدالله النجيدي (2001): الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربية وكليات المعلمين وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

(1) Abeysekera, I. (2008). *Researching gifted and talented in tertiary education: Issues and directions.* AARE International Education Research Conference, Australian Association for Research in Education, Brisbane, pp.2-23.

(2) Bailey, R.P. (2010) 'Talent Development and the Luck Problem'. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), pp. 367- 377.

(3) Campbell, R.J., Eyre, D, Muijs, R.D. Neelands, J.G.A. and Robinson, W. (2004) The English Model of Gifted and Talented Education: policy, context and challenges. Coventry: National Academy for Gifted and Talented Youth.

(4) Cawley, John (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *The Council for Exceptional Children.* Vol. 67, No. 3, pp.311-328

(5) Dave Moursund (2006): Computers in Education for Talented and Gifted Students: A Book for Elementary and Middle School Teachers, http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/dave/index.htm

(6) Davis, Gary, and Sylvia Rimm(2004) *Education of the Gifted and Talented.* 5th ed. Columbus, OH: Merrill.

(7) Haight, A. (2004) *Inclusiveness and Teacher Attitude in the Identification of Gifted and Talented Pupils in Excellence in Cities and Excellence Cluster Schools.* Available from http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/a_haight_g_t_identification.pdf (accessed 20/11/06).

(8) Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 131-143.

(9) **Hew, K. F., & Brush, T.** (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*(3), 223-252.

(10) Karnes. F. A. & Bean, S. M. (2009). Methods and materials for teaching the gifted. (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

(11) Kurt Helleer (2004): Identification of Gifted and Talented Students Psychology Science, Volume 46,(3), p. 302 - 323,

(12) **Kynäslahti, H. (2001)**. Mobile Teaching and Studying in the University Context. In: Szucs, A, Wagner, E. & Holmberg, C. (eds.): Learning without Limits. Developing the Next Generation of Education. Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, Stockholm, June 10-13.

(13) Renzulli, Joseph S. *A Rising Tide Lifts All Ships: Developing The Gifts andTalents of All Students*. University of Connecticut, 2010. www.gifted.uconn.edu/sem/semart03.html.

(14) Sheffield, Linda Jensen(2010):. "The Development of Gifted and Talented Mathematics Students and the National Council of Teachers of Mathematics Standards." University of Connecticut, 2010. www.gifted.uconn.edu/nrcgt/sheffiel.html.

(15) Siegle, D. (2005). *Developing mentorship programs for gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.

(16) **Szucs, A, Wagner, E. & Holmberg, C. (eds.) (2001)**. Learning without Limits. Developing the Next Generation of Education. Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, Stockholm, June 10-13.

(17) Tannenbaum, A.J. (2000). A history of giftedness in school and society. In K.A. Heller,F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed.,* pp. 23-53). Oxford: Pergamon.

(18) Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

(19) Tran Vui (2006). *Helping students develop and extend their capacity to do purposeful mathematical works*. Tsukuba

Journal of Educational Study in Mathematics Vol. 25. pp. 279 - 287.

(20) **Watson, D.** (2006). Understanding the relationship between ICT and education means exploring innovation and change. *Education and Information Technologies, 11*(3), 199-216.

(21) **Wasonga, T. A.** (2007). Using technology to enhance collaborative learning. *International Journal of Educational Management, 21*(7), 585-592.

(22) **Younie, S.** (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education and Information Technologies, 11*(3), 385-400.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع و تنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين
الباحث	د. شمسان المناعي د. محمد مقداد
مقدم الورقة	د. شمسان المناعي
الجهة الموفدة	قسم علم النفس/ جامعة البحرين/ البحرين

مقدمة :

بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد ظهور الأفكار المتعلقة بصناعة الفرد المبدع على أنقاض الأفكار المتعلقة بولادته، ظهر الاهتمام الواسع بتنمية التفكير الإبداعي، وراحت بلدان العالم تتبارى في تربيته إدراكا منها للدور الفاعل الذي يلعبه المبدعون في التنمية بكل أشكالها. وإذا كانت المؤسسات الاجتماعية الحكومية والخاصة قد أخذت على عاتقها مهمة تنمية التفكير الإبداعي، فإن ما ينتظر من المدرسة أن تقوم به من أدوار، قد لا يتنظر من أية مؤسسة أخرى باعتبار أنها المؤهلة أكثر من غيرها للعب هذا الدور. وعند الحديث عن المدرسة يبرز إلى الساحة عدد من العوامل البشرية (معلمين وتلاميذ وأفراد الإدارة وأولياء الأمور،،،) والمادية (موارد مالية، وبناءات، وكراسي وطاولات، وكتب ،،،) والفيزيقية (حرارة، ورطوبة، وبرودة، وتكييف،،،) التي تلعب أدوارا متفاوتة في تنمية التفكير الإبداعي. وعلى الرغم من أن العوامل سالفة الذكر كلها ذات أهمية، إلا أن المعلم — كما بين بارب ورنزولي (Barbe & Rinzulli, 1981)- يأتي في رأس القائمة. تقول نوره السليمان "إن المعلم قد يتأثر بعدة عوامل منها خلفيته الثقافية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والنظم والقوانين التي ينطوي ضمنها في النظام المدرسي والمجتمعي, بالإضافة إلى سمات شخصيته وقيمه ومعتقداته واتجاهاته سواء كانت سلبية أو إيجابية تجاه تعليم المبدعين, هذه العوامل مشتركة تؤثر في استراتيجية تدريسه ووسائله التعليمية وقراراته التي يتخذها واستراتيجية تعامله وعلاقاته مع الطلبة. واستراتيجية حكمه وتقييمه لأعمالهم الصفية وتوقعاته لأدائهم. ولكي يتم تقديم مناخ ملائم ومناسب لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة لابد من إعداد ذلك المعلم وتأهيله للقيام بمهامه على الشكل الصحيح" (نورة السليمان، 2006). وفي موقف آخر، أشار عبد الحميد إلى أن القرن الحادي والعشرين يتميز بصناعات المقدرة العقلية، التي تشمل دراسات البرمجة والإلكترونيات، وعلوم الحاسب، وعلوم الطيران، وكما يلاحظ فإن هذه الحقول تعتمد على العقل البشري كمادة خام رئيسة منفذة ومطورة لهذه الصناعات. وإذا كانت رسالة التربية هي أن نعد أبناءنا لزمن غير زماننا؛ فإن الواجب التربوي يفرض علينا كمربين، وإداريين أن نوجه اهتمامنا نحو

تنمية مهارات التفكير عموما لدى الناشئة، وخاصة العمليات العقلية العليا منها (جابر عبد الحميد، 1999).

وقد بين كثير من الباحثين (أبو عميرة، 1992؛ العتوم وآخرون، 2007؛ Torrance, 1970) أن المعلم يكون قادرا على تنمية التفكير الإبداعي إذا كان يتمتع بعدد من الصفات والخصائص، لعل أهمها القدرات. يجب أن يمتلك معلم الموهوبين قدرات عقلية عالية، أهمها الذكاء المرتفع (قد يتجاوز 130 درجة في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين). لأنه لا يجوز أن يدرس ذوي القدرات العقلية العالية معلم لا يتمتع هو نفسه بالقدرة العقلية العالية. والمعارف. يجب أن يكون معلم الموهوبين على دراية بكل ما يتعلق بالموهبة والإبداع (مفاهيم الموهبة والتفوق ونظرياتها، برامج تطوير الموهبة والإبداع، أساليب التعامل مع الموهوبين،،،). وكيف يتعامل مع الموهوبين من لا يعرفهم؟ والمهارات. علاوة على مهارات تدريس العاديين، فإن على من يتعامل مع الموهوبين أن يمتلك مهارات إضافية أهمها مهارات الإقناع والأنصات والاتصال الفعال وزيادة الدافعية والذكاء الوجداني وغيرها, وصفات أخرى كامتلاك الاتجاهات الإيجابية نحو الموهبة والموهوبين والإبداع والمبدعين والميل إلى العمل مع الموهوبين واستخدام أساليب التدريس الإبداعي كالحوار والمناقشة والعصف الذهني وحل المشكلات، والأساليب الديمقراطية التي تعتمد على الإقناع والتركيز على الجهد وليس على الأداء. وتجنب الأساليب التدريسية التلقينية، والأساليب التسلطية على التلاميذ، وأساليب الإهمال، وأساليب الاحتقار وإقامة علاقات مع التلاميذ مبنية على الاحترام المتبادل وتقبل الأفكار والآراء.

خلفية نظرية: تولي الاتجاهات الحديثة في التدريس مسألة تنمية تفكير المتعلم واستخدام المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم اهتماما بالغا، وتحث المعلمين على عدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير المتمثلة بالحفظ والاستظهار وتدعوهم إلى تنويع أهداف التدريس بما يضمن نموا شاملا لعقل المتعلم. وقد أكدت أبحاث علم النفس الحديث أن التفكير ينمو بالممارسة والتدريب تماما كنمو عضلات الجسم بالتدريب العضلي، فكلما ازداد التدريب على التفكير كلما نما وتحسن (de Bono's, 1994).

ويمكن تنمية تفكير التعلم إما بمناهج منفصلة خاصة بتنمية التفكير أو من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أي أن تنمية التفكير تتم بالطريقة التي تدرس بها هذه المناهج، بحيث تُقدِم هذه المناهج مواضيع بطريقة تساعد على تنمية تفكير المتعلم.رغم تطور برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في السنوات الأخيرة وظهور مدارس خاصة لرعايتهم في كثير من الدول إلا أن الورقة الرابحة لتفعيل هذه الرعاية هي وجود المعلم المبدع المؤهل للقيام بالدور المحوري في هذه الرعاية. ورغم ان البحث النظري حول هذه القضية بدأ مع بداية حركة رعاية الطلبة الوهوبين والمتفوقين في نهاية الحرب العالمية الثانية، وخاصة جهود الباحث كراوفورد (Crawford) في ثلاثينيات القرن المنصرم عندما قام بمحاولة لتطوير برنامج لتنمية الإبداع في الولايات المتحدة الأمريكية (فتحي جروان، 2002)، إلا أنها لم تأخذ حقها من التحقيق التجريبي والدراسة العلمية. هناك كفايات ومهارات لابد من توفرها في المعلم الذي يقوم بالتدريس حتى يمكن أن يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب وخاصة التفكير الإبداعي. لقد ظل الطلبة وخاصة الموهوبون والمتفوقون لفترات طويلة من الزمن تحت رحمة معلمين لا يعرفون كيفية التعامل معهم، مما جعل عملية التعلم والتعليم بالنسبة لهم عملية مملة ينتظرون نهاية اليوم الدراسي بفارغ الصبر، وذلك لأنها لا تشبع ما لديهم من حاجات ويشعرون أن قدراتهم غير مدركة من قبل المعلم. ولقد تعزز هذا الواقع التعليمي في ظل ثقافة مجتمعية ترى أن الانصياع والطاعة العمياء للأوامر من السلطة الوالدية والمجتمعية، هي السبيل الأمثل للتنشئة الاجتماعية. في مثل هذه الثقافة، لا تعطي للأبناء الفرصة للتفكير النقدي او الإبداعي، وبالتالي، النمو السليم. وماذا كانت النتيجة؟ لقد كانت النتيجة الواضحة لمثل هذه الممارسات أن تعطلت قوى الأبناء الذهنية التي ولدوا مزودين بها لاستثمارها في عمارة الأرض. وبدلاً من أن تستغل كل القوى العقلية للأفراد في عملية التنمية الاجتماعية، فإن البعض منها هو الذي استغل دون الباقي. في مثل هذه الحالة، سيكون كل من الفرد والمجتمع خاسرين. لهذا، من الضروري، وقبل فوات الأوان، استثمار قوى الانسان كلها في عمارة الأرض وإصلاحها. وهذا لا يتم بصورة مثالية إلا إذا تم توفير مؤسسات تتوفر على كل المقومات التي من شأنها تفجير الطاقات الانسانية الكاملة.

وبكل تأكيد، سيكون العمود الفقري لتلك المؤسسات هو المعلم الذي يملك من جهة، اتجاهات إيجابية نحو الابداع والمبدعين، ومن جهة أخرى استراتيجيات التعلم الإبداعي كحل المشكلات والتفكير التباعدي والعصف الذهني.

دور اتجاهات المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي: يمكن تعريف الاتجاهات بأنها محرك من محركات السلوك. وهي ذات تأثير قوي فيه. وكلما كان الفرد يحمل اتجاهات موجبة نحو شخص من الأشخاص أو قضية من القضايا أو امر من الأمور، كلما تجلت واضحة سلوكياته نحو ذلك الشخص أو تلك القضية أو ذلك الشيء. لهذا، فإن معرفة اتجاهات المعلمين نحو الإبداع ضرورية جدا، وهي عامل من العوامل القوية التي تضمن أن المعلمين يعملون على تنمية الإبداع في عملهم التربوي. وفي مجال الموهبة والتفوق، فإن الاتجاهات الإيجابية تلعب دورا بارزا في تنمية التفكير الإبداعي. وقد قال المثل العربي قديما "فاقد الشيء لا يعطيه". وعندما يتعلق الأمر بالمعلمين، كيف يمكن للمعلم أن يعمل على تنمية التفكير الإبداعي إذا كان لا يحمل اتجاهات إيجابية نحوه. سيعمل هذا الأخير بطريقة شعورية أو لا شعورية على إطفاء التفكير الإبداعي. أما إذا كان يحمل اتجاهات إيجابية نحو التفكير الإبداعي، فسيعمل على تنميته فكرا ووجدانا وعملا. سيعمل المعلم على تنمية التفكير الإبداعي فكرا بإيمانه العميق بأهمية التفكير الإبداعي في التنمية المجتمعية إذ يكون مقتنعا أن تنمية المجتمع لا تتم إلا بتوفر الإبداع والمبدعين. وسيعمل على تنميته وجدانا بحبه للعمل في مجال الموهبة والتفوق ووده للمبدعين والتفكير الإبداعي. وسيعمل على تنميته عملا ببذله أقصى الجهود لتنمية التفكير الإبداعي دون كلل أو ملل. وعليه، فإن قياس الاتجاه نحو التفكير الإبداعي لا شك سيأخذ هذه العناصر الثلاثة بعين الاعتبار (الجانب العقلي والجانب الوجداني والجانب النزوعي) لأنها تدل مجتمعة على مدى إيجابية الاتجاه الذي يحمله الفرد نحو الإبداع والمبدعين والتفكير الإبداعي.

يزخر التراث الأدبي في موضوع علاقة الاتجاه بالإبداع بالكثير من الدراسات التي يمكن تصنيفها في أربعة أصناف هي:

1) صنف اتجاهات العلمين نحو الإبداع والمبدعين: ومن بين دراساته، دراسة لارسون (Larsson, 1990) التي هدفت إلى مقارنة آراء واتجاهات المعلمين نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين في استراليا وانجلترا. تكونت عينة الدراسة من (100) معلم من مدينة سدني (Sydney) باستراليا، و (100) معلم من مدينة سسكس (Sussex) بانجلترا من المرحلتين الابتدائية والإعدادية. تراوحت أعمار المعلمين من 30 إلى 40 سنة، وتراوحت سنوات خبرتهم من 05 إلى 20 سنة. وقد تم جمع البينات منهم بواسطة استبيان. كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عالية بين الخبرات التعليمية والفكرية أو الايدلوجية التي يؤمن بها المعلمون المعدون للتعرف على الأطفال المتفوقين الموجودين في صفوفهم وبين الاستعدادات والقدرات الخاصة بالتلاميذ المتفوقين. كما بينت أن هناك اتفاقا عاما بين المعلمين على أهمية الدورات التدريبية عن الإبداع لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الإبداع والمبدعين لدى المعلمين.

2) صنف معوقات الإبداع ومنها اتجاهات الأفراد السالبة نحو الإبداع: ومن بين دراساته، دراسة منال إبراهيم عبدا لله مديني (2006) التي سعت إلى البحث عن أهم المعوقات التي تحول بين معلمة رياض الأطفال وبين دورها تجاه الأطفال الموهوبين. ومما توصلت إليه، أن العلمات الائي يفتقرن إلى اتجاهات موجبة نحو الإبداع لا يعملن على تنميته.

3) صنف اتجاهات المعلمين الايجابية كسمة من سمات المعلم المبتكر: ومن بين دراساته، دراسة سالم محمد عبدالله المفرجي (1999)، التي بينت أن الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الإبداعي والإبتكار كانت من أهم سمات معلمي ومعلمات التعلىم العام بمدىنة مكة المكرمة التي تعمل على تنمية التفكىر الابتكاري.

4) صنف تنمية الاتجاهات: ومن بين دراساته، دراسة ميقاكي (Migaky, 1978) التي هدفت إلى دراسة الاتجاهات الابتكارية لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة. تكونت عينة المجموعة التجريبية من (72) معلماً من معلمي مرحلة التعليم

الابتدائي، وتكونت عينة المجموعة الضابطة من (121) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، تعرض أفراد العينة التجريبية إلى برنامج يحتوي على 13 استراتيجية مختارة لزيادة الاتجاهات الابتكارية وتنميتها. كشفت النتائج أن الخبرات المختارة مثل التعرض لدورة تدريبية لتنمية الاتجاهات الابتكارية يمكن أن تساهم في زيادة وتنمية الإدراك المعرفي الفردي للابتكار.

ودراسة معاجيني (1996)، التي أجريت للتعرف على أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الإبتدائية في نشر الوعي بين المتدربات حول المفهوم الصحيح للتفوق، وإكسابهن كيفية الكشف عن الطلاب المتفوقين وتعديل الاتجاهات السلبية نحو المتفوقين لدى بعض المتدربات. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتقديرين قبلي وبعدي لخصائص الطلاب السلوكية، وبينهما برنامج تدريبي الذي استغرق مدة أربعة أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع. تكونت عينة الدراسة من ٣٨ معلمة متدربة ينتمين إلى مدرستين إحداهما للبنات (20) معلمة، والأخرى للبنين(18) معلمة. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية وتقديراتهن البعدية لخصائص طلابهن السلوكية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية وتقديراتهن البعدية لخصائص طلابهن السلوكية عند اختلاف فئات الطلبة (متفوقين، عاديين، أدنى من العاديين) لصالح عينة المتفوقين على المجموعتين الأخريتين ولصالح مجموعة العاديين على مجموعة الطلبة أدنى من العاديين.

دور استراتيجيات التعليم الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي:

استراتيجيات التعلم كثيرة ومتعددة ويمكن تصنيفها بناءعلى عدد من الأسس. وقد يكون من المفيد في هذا الدراسة تصنيفها على أساس ما تعمل على تطويره من قدرات المتعلم العقلية. هنا يمكن الحديث عن مجموعتين من الاستراتيجيات هما مجموعة الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية العليا كالتقويم، والتحليل، والتركيب، والتطبيق ومنها استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التفكير التباعدي (العصف الذهني وسكامبر

(SCAMPER)[1] وذكر الخصائص (Attribute listing)) ، واستراتيجية المجاز والتناظر (Metaphors and Analogies). ومجموعة الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية قدرات التعلم العقلية الدنيا كالتذكر، والفهم ومنها استراتيجيات الاستماع والتلقين والحفظ والتكرار.

تؤدي استراتيجيات المجموعة الأولى إلى تنمية التفكير الإبداعي على خلاف استراتيجيات المجموعة الثانية. والإبداع في هذه الحالة يقصد به —كما بين ستاركو (Starko, 2001) الطلاقة (تقديم الكثير من الأفكار) والمرونة (تقديم أفكار متنوعة) والأصالة (تقديم أفكار غير عادية) والإفاضة (إضافة أفكار جديدة إلى الأفكار القديمة لتطويرها). وشتان ما بين المعلم الذي يدرس تلاميذه مستخدما أكبر ما يمكن من استراتيجيات التعليم الإبداعي والمعلم الذي يقضي معظم وقت تدريسه مستخدما الاستراتيجيات التقليدية التي تعمل على تلقين المعلومات في أذهان التلاميذ وحشوها حشوا. لقد أشار تورنس (Torrance, 1994) إلى أهمية تشجيع الطلبة أثناء الدرس على طرح أفكارهم وتدريبهم على ذلك لإنتاج أفكار جديدة ومتنوعة. وقد أظهرت دراسته عند مقارنة أطفال تم تدريبهم على المشاركة في الفصل وآخرون تم تدريسهم بالطرق التقليدية، أن هؤلاء الأطفال استطاعوا إنتاج مقدار كبير من الأفكار يفوق ما أنتجه الأطفال الذين تم تدريسهم بالطرق التقليدية. ذلك أن الأطفال الذين تم تشجيعهم وإثارة دافعيتهم استطاعوا إنتاج مقدار من الأفكار يفوق ما أنتجه من لم يشجعوا وتثار دافعيتهم. وفي نفس الإطار، أكد ديفس (Colangelo& Davis, 2003) على أن المناخ الفصلي الذي يقود إلى الإبداع، يجب أن يتسم بالمرح والدعابة والفكاهة، والبعد عن الشدة والصرامة والتسلط وفرض الرأي، لأن سلوكيات من هذا النوع تعيق التفكير الإبداعي. وقد تمكن محمد مهران وأحمد عفيفي

---

(1) كلمة سكامبر كلمة مركبة من عدد من الكلمات الأنجليزية. هذه الكلمات هي: S= Substitute; C= Combine; A= Adapt; M= Modify, Minify, Magnify; P= Put to other uses; E= Eliminate; R= Rearrange.

(1998)، من التوصل إلى أن الطلاب الأكثر قدرة على التفكير الإبتكاري هم طلاب تخصص الكيمياء والأحياء لاستخدامهم طريقتي المناقشة وحل المشكلات معا.

استراتيجية حل المشكلات: يقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها المتعلم مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف غير مألوف له والسيطرة عليه والوصول إلى حل معين له. وهي تضع المتعلم في موقف يُعْمِل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي التي تعتبر هدفا يسعى المتعلم إلى تحقيقه وتتحقق هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف. وقد بين كثير من الباحثين أن هذه الاستراتيجية قد تكون من أهم ما يمكن تدريسه للتلاميذ (Houghton, 2004). وأشار (CETL, 2006) إلى أن ممارسة هذه الاستراتيجية في التدريس تتم بواسطة التعليم القائم على المشكلات (Problem Based Learning). وعادة ما تتناول استراتيجية حل المشكلات الموضوعات والقضايا المطروحة بأسلوبين هما:

1 ـ الأسلوب العادي أو التقاربي (Convergent Style): في هذا الأسلوب، يقوم الفرد بمجهود ذهني شبيه بالمجهود الذي يقوم به وهو يحل المشكلات العادية ولكن بطريقة علمية، حيث يشمل هذا الجهد ما يأتي:

أ ـ إثارة المشكلة والشعور بها.

ب ـ تحديد المشكلة.

ج ـ جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.

د ـ فرض الفروض المحتملة.

هـ ـ اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة " (Woods, 1977).

2 ـ الأسلوب الابتكاري، أو التباعدي (Divergent Style): في هذا الأسلوب يحتاج الفرد إلى درجة عالية من الحساسية في التعامل مع المشكلة سواء في تحديدها أو في تحديد أبعادها، عادة لا تتوافر عند العاديين من الأفراد. كما يحتاج إلى درجة عالية من

استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري. وقد أجريت العديد من الدراسات التي تبين دور هذه الإستراتيجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. وعلى سبيل المثال، فإن دراسة محمود عبد الفتاح نصير (1990) -وعلى الرغم من قدمها نسبيا- والتي حاولت التعرف على فعالية أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء في كل من التحصيل والنمو العقلي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، قد بينت أن لأسلوب حل المشكلات دورا بارزا في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب مجموعة البحث التي درست بهذا الأسلوب.

كما أن دراسة يوسف السيد عبد المجيد (1992) التي هدفت إلى التعرف على أثر بعض طرق التدريس (حل المشكلات والاستكشاف الابتكاري والطريقة المتبعة) على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبيها المعرفي والعاطفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، بينت أن طريقة حل المشكلات كانت أكثر فاعلية في تنمية كل من التفكير الابتكاري والمشاعر الابتكارية من الطريقة التقليدية.

بالإضافة إلى هذا، فإن دراسة بيسيت (Bisset,1996) التي سعت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، قد أوضحت فعالية طريقة حل المشكلات في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

استراتيجية التفكير التباعدي: تسعى هذه الاستراتيجية إلى زيادة قدرة الطلبة والتلاميذ على التفكير في الاستجابات البعيدة وغير المألوفة للموقف المعين. وبعبارة أكثر تفصيلا، فإن هذه الاستراتيجية تسعى إلى تطوير مكونات التفكير التباعدي لدى التلاميذ، وهي الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة. وتجب الإشارة إلى أن التفكير التباعدي ليس هو الإبداع كله، لكنه مكون من مكوناته. ومن الممكن اعتباره من أهم مكوناته كما بين ستاركو (Starko, 2001). وعلى الرغم من للتفكير التباعدي استراتيجيات متعددة، إلا أن أكثرها شيوعا واستخداما هو العصف الذهني (Osborn, 1953). يستخدم العصف الذهني

كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من الشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية. وعن دور العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي، قام صائب الأولسي (1981) بدراسة أثر استخدام بعض الأساليب التعليمية (مثل أسئلة الكثرة والاكتشاف والعصف الذهني والألعاب العلمية) في تدريس العلوم على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري. وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (50)، وضابطة (50). درست المجموعة التجريبية بالأساليب التعليمية سالفة الذكر، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد طبق اختبار تورنس على المجموعتين قبل وبعد التجربة. وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. أما نعيمة الخاجة (1993) فقد درست أثر استخدام بعض الاستراتيجيات ومنها استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكيرالابتكاري لدى طالبات الفصل الأول الثانوي العلمي بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات بالبحرين. تكونت عينة البحث من (118) طالبة، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (59 طالبة)، ومجموعة ضابطة (59 طالبة). وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الأداء البعدي. ودرس محمد علي علي حسن (1995) فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية قدرات التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي. بلغ أفراد العينة (170) طالبا. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (63 طالبا)، ومجموعة ضابطة (63 طالبا). وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الأداء البعدي. كما درس سيد السايح حمدان (2003) أثر العصف الذهني في تدريس البلاغة على تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، وأوضحت نتائج دراسته فعالية أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وفي تنمية التفكير الإبداعي كما كان له فعالية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب. وفي نفس السياق، أجرى سعيد خليفة عبد الكريم

(2003) دراسة هدفت إلى قياس أثر العصف الذهني بأسلوب التعليم التعاوني على الإبداع في حل بعض المشكلات البيئية لدى طلاب العلوم بالفرقة الأولى في قطر، وأوضحت النتائج فعالية هذا الأسلوب في حل المشكلات البيئية.

مشكلة الدراسة: لا شك في أن للمعلم المبدع دورا كبيرا في تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي. وعلى خلاف ذلك، يمكن القول أن المعلم العادي لا يساهم بالضرورة في بناء الإبداع لدى تلاميذه. يشير كثير من الباحثين (هدى راشد السعيد، 1998؛ زينب أحمد خالد، 2001؛ عوض حسين التودري، 2002) إلى أن المعلم في العالم العربي بالذات، يحتاج إلى الكثير من المهارات والمعارف التي تجعله قادرا على تنمية التفكيرالإبداعي لدى تلاميذه، لأن البرامج التدريبية التي يمر من خلالها وهو يتدرب ليصبح معلما لم تمكنه من تعلم هذه المهارات. وتشير دراسات أخرى إلى أن ما تقدمه المنظومات التربوية في العالم العربي لا تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. وعلى سبيل المثال، فقد وجد صالح العنزي (1994) أن ما تقدمه المنظومة التربوية في منطقة الخليج العربي لا يساهم في تطوير التفكير والإبداع لدى التلاميذ، ويتسم بعدد من جوانب القصور الفنية.

لهذا يكون من الضروري لجعل المعلم قادرا على التعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين في العالم العربي اكسابه استراتيجيات التعامل السليم معهم مثل استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التفكير التباعدي واستراتيجية العصف الذهني. لهذا جاءت هذه الدراسة محاولة إكساب العلمين هذه الاستراتيجيات ومعرفة إلى أي درجة تعمل هذه الاستراتيجيات على تطوير التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم الإبداعي (استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التفكير التباعدي والعصف الذهني) في:

1. اتجاهات المعلمين نحو الإبداع.
2. تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

أسئلة الدراسة: تتضمن الدراسة السؤالين الآتيين:

1. ما أثر برنامج تدريبي في اتجاهات المعلمين نحو الإبداع؟

2. ما أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ؟

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في الاتي:

1. أنها تعمل على تقوية الاتجاهات نحو التفكير الإبداعي والمبدعين التي يكون العاملون في حقل الموهبة والإبداع في أمس الحاجة إليها لتحقيق أهداف المشاريع التي يسعون إلى إنجازها.

2. أنها تساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ عامة، وتلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الإبتدائي خاصة. هذا التفكير الإبداعي الذي يكون المجتمع البحريني خاصة والمجتمع العربي عامة في أشد الحاجة إليه في هذه المرحلة من تطورهما.

3. أنها تزود الباحثين بوسائل وأدوات يمكن الاستعانة بها في إنجاز أبحاث علمية مستقبلية.

4. أنها تزود المكتبة العربية الخاصة بالموهبة والتفوق بمرجع يمكن الاعتماد عليه مستقبلا.

مصطلحات الدراسة: تتضمن الدراسة المصطلحات الآتية:

1. البرنامج التدريبي: البرنامج الذي قدم للمعلمين على مدى خمسة أسابيع (من منتصف شهر ديسمبر 2009م إلى نهاية شهر يناير 2010م).

2. معلمو الحلقة الثانية: هم الأشخاص من الذكور والإناث الذين يدرسون تلاميذ الحلقة الثانية (السنوات الرابعة والخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية)، كل المقررات المحددة لهذه المرحلة، مع العلم أن كل معلم يدرس مقررا واحدا

للفصول المختلفة على خلاف معلم الفصل (معلم الحلقة الأولى) الذي يدرس المقررا ت المحددة للفصل الواحد كلها.

3. الاتجاهات: يقصد بالاتجاه الموقف الذي يقفه الفرد إزاء الأفراد والأفكار والأشياء. وقد عرفه حامد زهران بأنه استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون عند الشخص نتيجة العوامل المختلفة المؤثرة في خبراته يجعله يقف موقفا معينا تجاه الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء التي تختلف فيها وجهات النظر بسبب قيمتها الخلقية او الاجتماعية. (حامد زهران، 1988)

4. التفكير الإبداعي: نمط من أنماط التفكير المركب الذي يجسد الاستغلال الأمثل للإمكانيات العقلية للفرد. ويتسم بأنه تفكير متشعب ومتنوع يؤدي إلى توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة. وهو على خلاف التفكير التحليلي (أو التفكير العمودي) الذي يسمح بالوصول إلى حل واحد للمشكلة كما هو الحال في المسائل الرياضية التي عادة ما تتطلب حلا واحدا عند تطبيق القانون. ويسمى بالتفكير التقاربي.

منهجية الدراسة: تشكلت نهجية هذه الدراسة من العناصر المختلفة الآتية:

1/ المنهج المستخدم: استخدم الباحثان في هذا الدراسة المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة وتضم المعلمين والمعلمات الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي. وقد اختار الباحثان أفراد المجموعة الضابطة ليكونوا مكافئين لأفراد المجموعة التجريبية من ناحية السن وسنوات الخبرة والتخصص والحالة العائلية. وقد تم التأكد من التكافؤ بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول رقم 1.

جدول رقم 1، متغيرات التكافؤ بين المجموعتين

المتغير	المجموعة التجريبية ن= 21		المجموعة الضابطة ن= 21		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
السن (سنوات)	32 سنة	17.41	33 سنة	18.01	1.48	غير دال
سنوات الخبرة	08	13.25	09	14.32	1.33	غير دال
التخصص	لغات 08 اجتماعيات 04 علوم ورياضيات 05 تربية إسلامية 04		لغات 06 اجتماعيات 06 علوم ورياضيات 04 تربية إسلامية 05		——	——
الجنس	ذكور 15 إناث 06		ذكور 15 إناث 06		——	——

2/ مجتمع الدراسة وعينتها: أولا، بالنسبة للمعلمين: يتشكل مجتمع الدراسة من كل معلمي ومعلمات مدارس الفلاح الكائنة بمملكة البحرين والبالغ عددهم في السنة الدراسية 2009م -2010م- أكثر من 100 معلم ومعلمة. وقد ضمت عينة الدراسة 42 معلما ومعلمة (30 ذكرا و12 أنثى) يتراوح سنهم بين 35 سنة و60 سنة. وتراوحت خبرتهم في التدريس بين سنتين و 35 سنة. وهم يدرسون مقررات الانجليزية والتربية الاسلامية واللغة العربية والاجتماعيات والعلوم والرياضيات. وقد تم اختيار أفراد العينة بالاستعانة بادارة مدارس الفلاح اذ هي التي اختارت الافراد الذين شاركوا في الدراسة. وبما أن بعض مدارس الفلاح موجودة في منطقة الرفاع وبعضها الاخر موجود في منطقة المحرق، فقد تم اختيار الأفراد من مدارس المنطقتين سالفتي الذكر بطريقة طبيقية عشوائية. بعد الحصول على

افراد العينة الكلية، تم تقسيمهم الى مجموعتين احداهما تجريبية وتضم 21 معلما ومعلمة (06 إناث، و15 ذكرا)، وهي التي يشارك افرادها في البرنامج التدريبي. والاخرى ضابطة وتضم 21 معلما ومعلمة (06 إناث، و15 ذكرا)، لا يشارك افرادها في البرنامج التدريبي.

ثانيا، بالنسبة للتلاميذ:

يتشكل مجتمع الدراسة من كل تلاميذ المعلمين والمعلمات الذي شاركوا في البرنامج التدريبي، والبالغ عددهم 268 تلميذا وتلميذة، في السنة الدراسية 2009م- 2010م. وقد ضمت عينة الدراسة 75 تلميذا (28 ٪) بواقع 51 تلميذا و 24 تلميذة. تم اختيارهم عشوائيا من فصولهم المختلفة. تراوح سنهم بين 9 سنوات و 13 سنة. منهم 39 تلميذا من منطقة المحرق (19 ذكرا و20 أنثى)، و36 من منطقة الرفاع (23 ذكرا، و13 أنثى). ومن كل تلاميذ المعلمين والمعلمات الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي، والبالغ عددهم 266 تلميذا وتلميذة. ضمت عينة الدراسة 75 تلميذا أيضا (25 ٪) بواقع 50 تلميذا و 25 تلميذة. وقد تم اختيارهم عشوائيا من فصولهم المختلفة. تراوح سنهم بين 9 سنوات و 13 سنة. منهم 37 تلميذا من منطقة المحرق (18 ذكرا و19 أنثى)، و38 من منطقة الرفاع (25 ذكرا، و13 أنثى).

3/ البرنامج التدريبي: لقد تبين اعلاه ان المعلم الذي يعمل على تنمية التفكيرالابداعي، يجب ان يمتلك عددا من الصفات وخاصة المهارات والمعارف التي تمكنه من القيام بعمله على أكمل وجه. وقد تمت الاشارة الى ان المعلمين في العالم العربي يفتقرون الى كل أو على الاقل بعض تلك المهارات. ومن هنا، تم التفكير في اكساب مجموعة من المعلمين بعض استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي من خلال عدد من جلسات البرنامج التدريبي.

تحديد الاحتياجات التدريبية: قبل تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، تمت مناقشة أفراد إدارة مدارس الفلاح لمعرفة إلى أي درجة يرون أن تدريب المعلمين ضروري وذو فائدة للمدارس المختلفة. بعد أن تبين أن أفراد الإدارة يؤيدون هذا النوع من التدريب، تمت

معرفة حاجات المعلمين إلى التدريب من خلال المقابلة الجماعية لعينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها ستة (4 معلمين ومعلمتان). وقد تبين أن المعلمين في حاجة إلى معارف حول الموهبة والإبداع، ومهارات حول كيفية التعامل مع المبدعين وحول تنمية التفكير الإبداعي. وبناء عليه، تم التفكير في أن تتضمن برنامج تدريبي جانبين جانب نظري وجانب عملي. تضمن الجانب النظري معلومات حول الإبداع ونظرياته المختلفة. وتضمن الجانب العملي كيفية التعامل مع المبدعين، وكيفية تنمية الإبداع بالتركيز على استراتيجيات التعلم الإبداعي (استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التفكير التباعدي واستراتيجية العصف الذهني).

جلسات البرنامج: تضمن البرنامج خمس جلسات. تضمنت الجلسة الأولى الترحيب بالحاضرين وشرح الهدف من البرنامج وشرح الهدف من الجلسة وفقرات البرنامج المختلفة، والقياس القبلي. وتضمنت الجلسة الثانية مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (حل المشكلات) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الثالثة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (التفكير التباعدي) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الرابعة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (العصف الذهني) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الخامسة والأخيرة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة والقياس البعدي ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة والتوديع.

تحكيم البرنامج: قبل الشروع في تطبيق البرنامج، تم تقديمه للتحكيم الخارجي. وقد سلم إلى عدد من العاملين في مجال الموهبة والتفوق (أستاذان في قسم علم النفس بجامعة البحرين، وأستاذان من قسم التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي بالبحرين).

4/ استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي المختارة: لقد كان أول تحد واجه الباحثين هو اختيار المهارات التي تكون محور البرنامج التدريبي. وكان من الضروري تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين. وبعد الحوار الذي دار بين أحد الباحثين)ش. م.) وأفراد

المجموعة التجريبية، تبين أن المعلمين في حاجة ماسة إلى مهارات عليا في تدريس التلاميذ الموهوبين وخاصة مهارات تنمية التفكير الإبداعي وتطويره واستمراريته. بناء على هذا، تم الاتفاق على أن يتضمن برنامج تدريبي الاستراتيجيتين الآتيتين: استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التفكير التباعدي بصفة عامة واستراتيجية العصف الذهني بصفة خاصة.

5/ طريقة التدريب: اختيار طريقة التدريب في اي برنامج تدريبي، هو تحد آخر يجب أن يواجه القائمين على التدريب. وحتى لا تكون طريقة التدريب مختلفة مع روح البرنامج التدريبي المقدمة كان من الضروري التفكير في طرائق التدريب التي تعمل على تنمية التفكير الابداعي. وقد تم الاتفاق على استخدام الطريقة الصفية المدعومة بالعروض الالكترونية (PowerPoint) وأفلام الفيديو والحوار المستمر والتطبيقات العملية المكثفة.

6/ تحفيز المشاركين في البرنامج التدريبي: تحفيز المشاركين في برنامج تدريبي مهم لتمكينهم من الاستفادة من برنامج تدريبي الى أقصى حد ممكن. وفي هذا الاطار، تم الاتفاق مع المشاركين ومع الادارة على اعتبار المشاركة في البرنامج التدريبي نشاطا مهما في المشوار المهني لكل مشارك من المشاركين، وعلى منحهم شهادات في نهاية البرنامج التدريبي.

7/ تقويم البرنامج التدريبي: لابد لكل استراتيجية تدريبية من تقويم لمعرفة الى اي مدى تكون قد حققت اهدافها. وفي هذا الصدد، تم التفكير في استخدام طريقتين هما:

أولا، الطريقة المعيارية من خلال سؤال المعلمين المشاركين في الدورة عن رايهم في شكل الدورات ومضمونها وما قد استفادوه منها. وقد أكد الجميع شفويا وكتابيا أن الورشات أفادتهم كثيرا وأكسبتهم الكثير من المعارف والمهارات التي لم يكونوا يمتلكونها قبلها.

ثانيا، الطريقة التجريبية من خلال تطبيق عدد من المقاييس مرتين كالآتي: بالنسبة للمعلمين، طبق المقياس الذي أعده الباحثان خصيصا لتقويم برنامج تدريبي (مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي) مرتين: في بداية البرنامج التدريبي وفي نهايتها. وبالنسبة للتلاميذ،

طبق مقياس الترتيبات للتفكير الإبداعي مرتين كذلك: مرة قبل تزويد معلميهم بالبرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد مشاركتهم في برنامج تدريبي ولكن بفاصل زمني دام أكثر من شهرين (74 يوما) حتى يتمكن العلمون المشاركون في البرنامج من التطبيق الفعال للإستراتيجيات التي اكتسبوها فيه.

8/ أدوات جمع البيانات: لجمع البيانات المناسبة لهذا الدراسة، تم استخدام الأدوات الآتية:

** **المقابلة:** استخدم الباحثان المقابلة مرتين: مرة مع أفراد إدارة مدارس الفلاح لمعرفة إلى أي درجة يرون أن تدريب العلمين ضروري وذو فائدة للمدارس المختلفة. ومرة أخرى مع عينة من العلمين (4 معلمين ومعلمتان) لمعرفة حاجاتهم إلى المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يتطلبها العمل مع الموهوبين وذوي القدرات العقلية العالية. وفي كلا المرتين كانت المقابلة منظمة ولم تخرج عن إطار الأسئلة التي تم تحديدها قبل إجراء المقابلة. وقد مكنت المقابلتان الباحثين من الحصول على المعلومات الضرورية التي يتطلبها القيام بالبحث.

** **مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي:** يتكون هذا المقياس المصمم بطريقة ليكرت (موافق جدا، موافق، لا أدري، معارض، معارض جدا) من 43 عبارة تتوزع عبر ثلاثة أبعاد هي:

- البعد العقلي: ويتكون من (11) عبارة هي: 1،2، 6، 10، 12، 14، 17، 22، 30، 31، 41.
- البعد الوجداني: ويتكون من (18) عبارة هي: 3، 4، 5، 13، 15، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 26، 29، 32، 33، 34، 39، 43.
- البعد النزوعي: ويتكون من (14) عبارة هي: 7، 8، 9، 11، 16، 25، 27، 28، 35، 36، 37، 38، 40، 42.

وقد جاءت كل العبارات موجبة، ما عدا العبارات 4، 13، 15، 18، 19، 22، فإنها سالبة، وقد أخذت بعين الاعتبار في تصحيح المقياس.

** **اختبار المترتبات للتفكير الإبداعي:** وهو أحد اختبارات القدرة على التفكير الإبداعي التي أعدها عبد السلام عبد الغفار. ويقيس عامل الأصالة في الأفكار. وتعني الأصالة في الأفكار، القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات ذات الارتباطات غير المباشرة بالموقف المثير.

يتكون هذا الاختبار من عشرة مواقف، بالصيغة الآتية: **"ماذا يحدث لو...؟"**. تستغرق الإجابة عن الاختبار مدة عشرين دقيقة، حيث تحتسب دقيقتان لكل بند من بنود الاختبار العشرة. ويطلب من الطالب المفحوص تسجيل أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدوث كل موقف من المواقف العشرة التي يتكون منها الاختبار.

تعديل الاختبار: لقد تبين للباحثين أن الاختبار في صورته النهائية يحتاج إلى شيء من التعديل حتى يتسنى للمجيبين عنه قراءة تعليماته والإجابة عن مفرداته بيسر وسهولة. وقد قاما بإدخال بعض التعديلات كالآتي:

- تمت إعادة صياغة السؤال الثاني بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: "ماذا يحدث لوعاش كل فرد في المجتمع في عزلة تامة دون أن يتصل بالآخرين؟"
- تمت إعادة صياغة السؤال الرابع بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: "ماذا يحدث لو فقد الانسان القدرة على التوازن وأصبح لا يستطيع الوقوف معتدلا على قدميه أكثر من دقيقة؟"
- تمت إعادة صياغة السؤال السابع بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: "ماذا يحدث لو أدت التجارب النووية التي تجري الآن إلى وجود ثقب في الكرة الأرضية من الناحيتين؟"

- تمت إعادة صياغة السؤال الثامن بحيث أصبحت الصياغة الجديدة كالآتي: ماذا يحدث لو امتد عمر الانسان بفعل تجارب الهندسة الوراثية وظل على قيد الحياة مئات السنين؟"
- علاوة على هذه التعديلات، فقد إدخلت تعديلات شكلية أخرى مثل تكبير الخط ليصبح مقروءا بسهولة أكثر.

تصحيح الإختبار: يعطى المجيب ثلاث درجات على كل إجابة مقبولة ويكون ارتباطها بالموقف المطروح غير مباشر (أي الاجابات المقبولة التي تحمل مضمون التفكير التباعدي)، وتعطى الاجابات التي ترتبط بالموقف بشكل مباشر درجتان، أما الإجابات غير المقبولة والتي ليس لها صلة بالموقف، فتعطى درجة واحدة فقط.

منحى تعليم التفكير: على الرغم من أن ثمة مقاربتين لتعليم التفكير هما تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي (Sternberg, 1997)، وتعليم مهارات التفكير كمادة مستقلّة (DeBono, 1985)، إلا أن الباحثين تبنيا المنحى الأول لأنه المنحى المناسب لما يجري في المدارس التي أجري فيها البحث باعتبار ان المناهج الدراسية لا تتوفر حاليا على مقرر تعليم مهارات التفكير.

9/ التحليل الإحصائي: استخدم الباحثان عددا من الأساليب والإختبارات الإحصائية للتمكن من تحليل النتائج، وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا، أثر التدريب في اتجاهات المعلمين: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإبداع مرتين: مرة قبل تقديم البرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد الانتهاء من تقديم البرنامج التدريبي. وقد كان المتوقع هو أن تتغير اتجاهات المشاركين نحو الابداع ولو تغيرا طفيفا يدل على أن البرنامج التدريبي قد حقق أهدافه. وبعد تصحيح المقياس، تم إدخال الدرجات في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). وقد كانت النتائج كالآتي:

أولا، نتائج المجموعة التجريبية: يبين الجدول رقم 2، هذه النتائج.

جدول رقم 2 يبين نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	169.40	13.63	-2.83	0.007
البعدي	180.63	12.60		

يبين الجدول رقم 1، أن متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون قبل بداية برنامج تدريبي كان 169.40 بانحراف معياري بلغ 13.6. لكن بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، بلغ متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون 180.63 بانحراف معياري قدره 12.60. مع العلم أن درجات المقياس تتراوح بين 43 (اتجاه ضعيف جدا نحو الابداع)، و215 (اتجاه قوي جدا نحو الإبداع) (أنظر الشكل رقم 1).

شكل رقم 1 - توزيع درجات مقياس الاتجاه نحو الإبداع

وقد بين اختبار (ت) أن الفرق بين المتوسطين كان فرقا معنويا وذا دلالة إحصائية (ð =0.003). وهذا يدل على أن اتجاهات المعلمين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، قد اختلفت اختلافا جوهريا عما كانت عليه قبل بدايته. وقد يعني هذا الاختلاف أن البرنامج التدريبي أكسب المعلمين الكثير من المهارات التي أدت إلى تغيير اتجاهاتهم.

ثانيا، نتائج المجموعة الضابطة: يبين الجدول رقم 3، هذه النتائج.

جدول رقم 3 يبين نتائج المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	170.58	13.21	0.517	0.608
البعدي	172.77	12.77		

كما هو واضح في الجدول أعلاه، فإن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة غير دال إحصائيا، وهذا يدل على أن اتجاهات أفراد هذه المجموعة لم تتغير تغيرا جوهريا، على الرغم من ملاحظة بعض التغير الطفيف الذي قد يكون مرده إلى الخبرة بالمقياس إذ أنه طبق مرتين كان الفاصل بينهما أكثر من شهر بقليل. وقد كانت هذه النتيجة متوقعة. فكيف تتغير اتجاهات أفراد المجموعة الضابطة التي لم يشارك افرادها في البرنامج التدريبي؟

ثالثا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي: يبين الجدول رقم 4، هذه النتائج.

جدول رقم 4 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	169.40	13.64	-0.350	0.720
الضابطة	170.81	13.07		

يبين الجدول السابق (رقم 4) أن الفروق بين نتائج المجموعتيتن التجريبية والضابطة في القياس القبلي لم تكن دالة إحصائيا. وكيف تكون دالة وأفراد المجموعتين لم يخضعوا بعد للبرنامج التدريبي؟ وقد تمت الإشارة إلى أن الباحثين حاولا بقدر المستطاع أن يحدثا نوعا من التكافؤ بين أفراد المجموعتين لإدراك ما إذا كان للبرنامج تأثير في تغيير الاتجاهات. وإن النظر إلى المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة يبين أنه أعلى بقليل من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية ولو كان بفارق غير معنوي. وقد يعني هذا أن هؤلاء الأفراد يملكون في هذا الوقت من البحث دراية بالموهبة والموهوبين أعلى نسبيا مما

يملك أفراد المجموعة التجريبية الذي سيخضعون لاحقا للبرنامج التدريبي. لقد بينت النتائج أعلاه أن متوسط سنوات الخبرة في العمل بلغ لدى افراد المجموعة التجريبية 8 سنوات، وبلغ لدى افراد المجموعة الضابطة 9 سنوات. ويبدو أن لهذا الفرق تأثيرا في اتجاهات الأفراد نحو الموهبة والموهوبين.

رابعا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي: يبين الجدول رقم 5، هذه النتائج.

جدول رقم 5 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	180.63	12.60	-2.037	0.048
الضابطة	172.77	12.97		

يبين الجدول رقم 5 أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة كان فرقا معنويا مشيرا إلى أن التغير الذي طرأ على اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية لم يكن وليد الصدفة أو حدث اعتباطيا، ولكن نتيجة ما تضمنه البرنامج التدريبي من خبرات وتجارب نظرية وعملية اكتسبها هؤلاء الأفراد. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه النتيجة تؤكد النتيجة التي تم التوصل إليها في الجدول رقم 1، والتي بينت أن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية كان فرقا معنويا أيضا. أخذا بعين الاعتبار النتيجتين معا، يتضح أن برامج من هذا النوع ذات تأثير كبير في الأفراد على خلاف التجربة العفوية التي يمكن أن يكتسبوها مع مرور الوقت والأقدمية في العمل خاصة إذا خلا المشوار المهني من الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين لرفع مستواهم الثقافي والمهني.

والسؤال الذي يطرح الآن هو لماذا تكون اتجاهات المعلمين قد تغيرت؟ يبين تراث علم النفس الاجتماعي أن تغيير الاتجاهات قد اتخذ على مر الأيام ثلاثة طرق يمكن النظر إليها من زاوية الخط المتصل الذي تكون نهاية من نهايتيه هي الطاعة (Compliance)، وهي تغيير الاتجاه دون جهد يذكر من طرف العامل على التغيير كما هو الحال في تغيير الوالد

لاتجاه ولد من أولاده. وتكون نهايته الأخرى هي الإجبار(غسيل الدماغ) (Coercion) وهي تغيير الاتجاه باستخدام القوة والعنف وذلك كما يحدث مع أسرى الحروب. أما منتصف الخط وهو ما يسمى بالإقناع (Persuasion) , فهو تغيير الاتجاه بالظهور بالمظهر اللائق أمام المستمع والتصميم الجيد للخطاب والتفكير في نوعية المستمع وتقديم اكبر ما يمكن من الحجج والبراهين (مقداد، 2002). في هذا المجال، يمكن فهم ما حدث، أو لماذا تغيرت الاتجاهات، من خلال ما سمي في تراث علم النفس الاجتماعي **بنموذج ارجحية بذل الجهد للإقناع** (Elaboration Likelihood Model of Persuasion) الذي اقترحه بيتي وكاسيوبو (Petty and Cacioppo, 1986). حسب مقترحي هذا النموذج, فان الأفراد عندما يستمعون إلى خطاب إقناعي, فانهم يفكرون في مضمون الرسالة, والحجج التي تقدمها, والحجج التي لم تقدمها. وإن هذا التفكير– وليست الرسالة في حد ذاتها – هو الذي يؤدى إلى تغيير الاتجاهات. لكن كيف يحدث الإقناع ؟ يرى, Petty and Cacioppo, (1986) أن هناك طريقين مختلفتين يختلفان بحسب مقدار الجهد الذهني المبذول في كل منهما وهما:

ا– **الطريق المركزي:** يأخذ المستمع هذا الطريق إلى الاقتناع إذا رأى بان الرسالة ممتعة ومهمة ومفيدة له شخصيا, وإذا لم يكن هناك شئ معين قد يعمل على تشتيت الانتباه. إذا توفر هذان الشرطان, فان المستمع ينتبه انتباها كاملا للرسالة ويفحصها مليا ويفكر في حججها كلها, وفى مدى منطقية تلك الحجج. إذا كانت استجابته لما جاء في الرسالة مشجعة, فمن المحتمل جدا أن يحدث الاقتناع وتتغير الاتجاهات.

ب– **الطريق الجانبي:** يأخذ المستمع هذا الطريق إلى الاقتناع إذا لم يتوفر أحد الشرطين سالفي الذكر أو كلاهما. إذا وجد المستمع أن الحجج المقدمة في الرسالة غير مقنعة وغير مهمة, وغير جذابة ولم يكن مدفوعا لمناقشتها والتركيز عليها والتفكير فيها, فمن الممكن جدا أن لا يكون هناك إقناع. وإذا حدث الاقتناع– وقد يحدث أحيانا – فانه عادة لا يحدث بسبب الرسالة الاقناعية في حد ذاتها, ولكن بسبب متغيرات أخرى غالبا ما تكون خارجة

عن نطاق الرسالة ومنها مكانة التكلم واستحقاقه للتصديق ومدى جاذبيته, والمكان الذي يقدم فيه الرسالة أو غيرها من العوامل. لقد بينت الدراسات المختلفة التي أجريت للتأكد من صدق هذا النموذج أن الاتجاهات التي يتم تعديلها وفقا للطريق المركزي تدوم طويلا كما أنها تصمد في وجه محاولات التعديل صمودا قويا مقارنه بالاتجاهات التي يمكن تعديلها وفقا للطريق الجانبي (Petty, et al. 1994).

وبما أن اتجاهات المعلمين في هذا البحث قد تغيرت من متوسط بلغ 169.40 بانحراف معياري (13.6) إلى متوسط بلغ 180.63 بانحراف معياري (12.6)، فمن المكن جدا أن يكونوا قد استخدموا الطريق المركزي لأنهم رأوا بان البرنامج التدريبي ممتع ومهم ومفيد. كما أن المكان والزمان والظروف التي أجري فيها البرنامج التدريبي كانت ملائمة بفعل ما قدمته إدارة مدرسة الفلاح من إمكانيات مادية ومعنوية لإنجاح البرنامج التدريبي لأنها على دراية كاملة بأن مثل هذه البرامج تعمل على تحسين أداء المدارس التي تشرف عليها.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها ميقاكي (Migaky, 1978)، والتي بين فيها أن البرنامج التدريبي الذي قدم لعلمي التعليم الإبتدائي ساهم في تنمية الإدراك المعرفي الفردي للإبتكار. وعلى الرغم من الفارق الزمني الكبير بين الدراستين (أكثر من ثلاثين سنة)، إلا أن نتائجهما واحدة. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن البرامج التدريبية لا تشيخ مع تقدم العمر، ولكن تبقى فعالة طالما أنها تقدم بالصورة المنشودة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها معاجيني (1996)، والتي بين فيها أن البرنامج التدريبي الذي قدم لعلمات المرحلة الابتدائية ساهم في تحسين قدرتهن التنبئية في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

ثانيا، أثر برنامج تدريبي في تنمية الإبداع لدى التلاميذ: تم تطبيق مقياس الترتبات على تلاميذ معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة مرتين: مرة قبل بداية البرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد الانتهاء من تقديمه. وبعد عملية التصحيح، تم إدخال

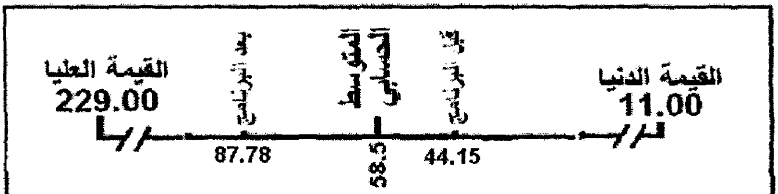
الدرجات في برنامج التحليل الإحصائي لحساب الفرق بين نتائج التطبيقين. وقد كانت النتائج كالآتي:

أولا، نتائج المجموعة التجريبية: يبين الجدول رقم 6، هذه النتائج.

جدول رقم 6 يبين نتائج تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	44.15	20.01	-5.377	0.000
البعدي	87.78	41.30		

يبين الجدول رقم 6، أن متوسط الدرجات التي حصل عليها تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية قبل بداية البرنامج التدريبي كان 44.15 بانحراف معياري بلغ 20.01. لكن بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، وبعد مضي أكثر من شهرين، بلغ متوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ 87.78 بانحراف معياري قدره 41.30. مع العلم أن القيمتين الدنيا والعليا للدرجات كانتا على التوالي: 11.00 (قدرة ضعيفة جدا على التفكير الإبداعي) و 229.00 (قدرة عالية جدا على التفكير الإبداعي). (أنظر الشكل رقم 2).



شكل رقم 2- توزيع درجات مقياس التفكير الإبداعي

وقد بين اختبار (ت) أن الفرق بين المتوسطين كان فرقا معنويا وذا دلالة إحصائية (ة =0.000). وهذا يدل على أن ما حدث من نمو في قدراتهم العقلية العليا وخاصة قدرات الإبداع لم يكن وليد الصدفة أو يكون قد حدث اعتباطيا، ولكن يعود اساسا إلى استراتيجيات التعليم الإبداعي التي تمكن المعلمون من اكتسابها، وممارستها عمليا داخل الفصول الدراسية، ومع التلاميذ.

ثانيا، نتائج المجموعة الضابطة: يبين الجدول رقم 7، هذه النتائج.

جدول رقم 7 يبين نتائج المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	42.42	19.98	-0.566	0.572
البعدي	44.39	18.99		

كما هو واضح في الجدول أعلاه، فإن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة غير دال إحصائيا، وهذا يدل على أن قدرات تلاميذ معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة تكاد تكون متماثلة. صحيح أن تلاميذ معلمي المجموعة الضابطة يتفوقون قليلا على تلاميذ مجموعة معلمي المجموعة التدريبية، ولكن ذلك التفوق لم يجعل الفرق بين المتوسطين معنويا، كما بين اختبار (ت).

ثالثا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي:

يبين الجدول رقم 8، هذه النتائج.

جدول رقم 8 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	42.42	19.98	-0.566	0.572
الضابطة	44.39	19.95		

يبين الجدول السابق (رقم 8) أن الفروق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لم تكن دالة إحصائيا. مع العلم أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة أعلى بقليل من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية ولو كان بفارق غير معنوي. ومن المكن اعتبار هذا الفرق شيئا طبيعيا، فالمعلمون يملكون من الخبرة والتجربة ما يؤهلهم لتحقيق بعض النتائج التي تعمل على زيادة القدرات الإبداعية عند التلاميذ. ومن الضروري الإشارة إلى أن مدارس الفلاح مدارس خاصة تمتلك نظام انتقاء دقيق للمعلمين

والمعلمات، إذ أنها تحاول جاهدة أن توظف من العلمين من يعمل على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ إلى جانب المحتوى الذي يقدمه لهم.

رابعا، نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي:

يبين الجدول رقم 9، هذه النتائج.

جدول رقم 9 يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	77.84	42.43	-5.79	0.000
الضابطة	44.39	19.95		

يبين الجدول رقم 9 أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة فرق معنوي إحصائيا يدل على أن التغير الذي طرأ على القدرات العقلية لتلاميذ معلمي المجموعة التجريبية لم يكن وليد الصدفة أو حدث اعتباطيا، ولكن حدث نتيجة ما تضمنه البرنامج التدريبي من معارف ومعلومات وتجارب نظرية وعملية اكتسبها هؤلاء الأفراد. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه النتيجة تؤكد النتيجة التي تم التوصل إليها في الجدول رقم 6، والتي بينت أن الفرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية كان فرقا معنويا إلى حد كبير. لهذا يكون من المناسب القول أن تقديم البرامج التدريبية والورشات التطويرية للمعلمين لا يجب اعتبارها هدرا للمال والجهد والوقت، ولكنها استثمار جيد في رأس المال البشري. من هم التلاميذ الذين يعمل المعلمون على تنمية قدراتهم الإبداعية؟ إنهم مستقبل هذه الأمة، ولهذا، لا يجب التوقف على تنميتهم وتطويرهم.

بعد عرض كل هذه النتائج، لا بد من طرح سؤالين هما: لماذا نمت القدرات الابداعية للأطفال؟ وكيف تكون قد نمت؟

بالنسبة للسؤال الأول، تجب الإشارة إلى أن القدرات الإبداعية لأطفال معلمي المجموعة التجريبية هي التي نمت (87.78) كما هو في الجدول رقم 6، أما القدرات الإبداعية لأطفال مجموعة معلمي المجموعة الضابطة، فلم تنم بالصورة التي نمت بها قدرات

أقرانهم (44.39) كما هو الحال في الجدول رقم 9. قد يكون العامل الحاسم في هذه المعادلة هو البرنامج التدريبي الذي قدم لعلمي المجموعة التجريبية ولم يقدم لعلمي المجموعة الضابطة مع العلم أن معلمي المجموعتين متكافئان إلى حد كبير. وكيف يكون برنامج تدريبي قد حقق هذه النتائج؟ من المكن الإجابة عن هذا السؤال في ضوء "نموذج المواهب غير المحدودة" (Talents Unlimited Model) الذي قدمه سكليتشر (Schlichter, 1986)، والذي يرى أن تنمية التفكير الإبداعي عامة والتفكير التباعدي خاصة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار وفي نفس الوقت عناصر الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة. وإن التأمل في النتائج التي حصل عليها تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية يجد أن ارتفاع درجاتهم بعد تطبيق البرنامج يعود أساسا إلى عنصري الطلاقة (58 ٪) والمرونة (26 ٪)، على الرغم من نسبة الإفاضة (التوسيع) شكلت (12 ٪)، وشكلت نسبة الأصالة (04 ٪). كان من المفروض أن تنمو عناصر التفكير الإبداعي بصورة متماثلة، لكن النتائج بينت أنها لم تنم بالصورة المطلوبة. لقد تبين أن من وراء هذا الشكل من النمو هو ممارسات المعلمين والمعلمات الفصلية، إذ اتضح أن الأغلبية تطرح الأسئلة (كم من صيغة يمكن أن تقدموا لا ستخدام علبة الصفيح كوكا كولا الفارغة؟) وتقدم التعليقات (الإطناب في المترادفات) التي تسمح لعنصري الطلاقة والمرونة بالنمو على خلاف الأسئلة والتعليقات والأمثلة التي تعمل على تنمية الأصالة بالخصوص.

وفيما يخص السؤال الثاني والمتعلق بتعليم التفكير، تجب الإشارة إلى أن معلمي مدارس الفلاح الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، يتبنون جميعا منحى تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي، وهو المنحى الذي نادى به سترنبرغ (Sternberg, 1997)، باعتباره المنحى المناسب لمثل هذه المدارس لأنها لا تتوفر حاليا على برامج أو مقررات مستقلة لتعليم مهارات التفكير. لقد تبين للباحثين في الزيارات الميدانية لبعض المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، أنهم الآن أكثر قدرة ومرونة على استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير وخاصة العصف الذهني بأشكاله المتخلفة وخاصة الشكل الشفوي فيه. أما الشكل الكتابي فقد تبين للباحثين أن المعلمين لا يستخدمونه إلى نادرا لأن محتويات

البرامج التي يدرسونها طويلة ولا تسمح لهم باقتطاع جزء من الوقت لاستخدامه. كما قد تبين للباحثين أن المعلمين يستخدمون كذلك طريقة حل المشكلات في التدريس وخاصة في مقررات اللغة الانجليزية والعلوم والاجتماعيات. وقد بين المعلمون أن التلاميذ الآن صاروا أكثر اندماجا في الفصل الدراسي وأكثر رغبة في التعلم مقارنة بما كانوا عليه من قبل. لا شك في أن هذه العوامل مجتمعة (استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم الإبداعي والدافعية العالية لدى التلاميذ) هذ التي أدت إلى زيادة القدرات الابداعية لدى التلاميذ.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها نتنائج دراسة محمد مهران وأحمد عفيفي (1998) ونتائج دراسة محمود عبد الفتاح نصير (1990) ونتائج دراسة يوسف السيد عبد المجيد (1992) ونتائج دراسة بيسيت (Bisset,1996) التي بينت فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

كما تتفق أيضا نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من سيد السايح حمدان (2003)، وسعيد خليفة عبد الكريم (2003) حيث توصلا إلى أن استخدام طريقة العصف الذهني في التدريس أدى إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. إن اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كثيرة قد تمت الإشارة إليها أعلاه يدل على أن استخدام استراتيجيات التفكير التباعدي وحل المشكلات في التدريس يعمل بكل تأكيد على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. وعليه، فإن على المسئولين على المنظومات التربوية في العالم العربي على الأقل أن يأخذوا هذه النتائج بعين الاعتبار.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفر عن البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة توفير البيئة الصفية الآمنة المستقرة التي تقوم على الاحترام المتبادل بين المعلم والطفل .

- ضرورة العناية بأستثارة مهارات التفكير العليا عند الطفل والتي تتجاوب مع ما عنده من حب الاستطلاع والخيال الواسع.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم العقلية والصفات النفسية والشخصية.
- أهمية إعطاء الطفل شخصيته الاعتبارية وانه إنسان له تفرده وشخصيته الخاصة.
- ضرورة الاعتقاد بأن لكل طفل الاستعداد لطرح أفكار إبداعية.
- ضرورة أن توجد في البيئة الصفية البيئة الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة التي تساعد الطفل على عملية التعلم .
- ضرورة أن يكون المعلم ممتلكا استراتيجيات التعلم الإبداعية التي تضمنها هذا البحث، وقادرا على استخدامها.
- أن تكون بيئة الصف المادية صحية بما تشتمل علية من عناصر التهوية والنظافة ودرجة المناخ المعتدل .
- أن ينوع الطالب في أساليب التعلم في الحصة الواحدة ولا يكتفي بأسلوب واحد.
- ضرورة أن يبتعد المعلم عن استخدام عبارات التوبيخ والزجر للطالب، وأن يحسن استخدام عبارات التشجيع والثناء.

المراجع:

(1) أبو عميرة محبات (1992). **دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب (دراسة تجريبية).** ورقة مقدمة لمؤتمر الابداع والتعليم العام. المركز القومي للبحوث التربوية: القاهرة.

(2) التودري عوض حسين (2002). إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية بسوهاج**، العدد 17، 39- 67

(3) جابر عبد الحميد (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم.** دار الفكر العربي: القاهرة.

(4) حامد زهران (1988). **علم النفس الاجتماعي.** عالم الكتب: القاهرة.

(5) خالد زينب أحمد (1999). المهارات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات لتنمية القدرة الابتكارية عند طلاب التعليم الإبتدائي والإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات** (كلية التربية بجامعة الزقازيق)، العدد 3، 33- 51.

(6) سالم محمد عبدالله المفرجي (1999). **أهم السمات الابتكارىة لمعلمي ومعلمات التعلىم العام وطبىعة اتجاهاتهم نحو التفكىر الابتكاري بمدىنة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

(7) السعيد هدى راشد (1998). **مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع طالبات المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

(8) سيد السايح حمدان (2003). **استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، ج2، 2003.

(9) صالح العنزي (1994). **واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي، البحرين.

(10) صائب الألوسي (1981). أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

(11) العتوم عدنان يوسف والجراح عبد الناصر وبشار موفق (2007). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. دار المسيرة للنشر: عمان، الأردن.

(12) فتحي جروان (2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

(13) فوقية محمد راضي (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية** (جامعة أسيوط)، العدد 45، 73- 103

(14) محمد أحمد مهران وأحمد محمود عفيفي (1998). **فعالية بعض طرق التدريس في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية**

للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، العدد 14، 262 -215

(15) محمد علي علي حسن (1995). **فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مملكة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

(16) محمد مقداد (2002) تطوير المناهج التربوية: دور الاتجاهات في تحقيق ذلك. **مجلة علوم التربية**, (المغرب), المجلد 3, (22), 31–42.

(17) محمود عبد الفتاح نصير (1990). **أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء على كل من الابتكارية ومستويات النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

(18) معاجيني، أسامة حسن (1996). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرات معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن. **رسالة الخليج العربي** (مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض)، العدد 8، 77– 89.

(19) منال إبراهيم عبدا لله مديني (2006). **أهم المعوقات التي تحول بين معلمة رياض الأطفال وبين دورها تجاه الأطفال الموهوبين.** بحث مقدم للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة المنعقد في الفترة ما بين 26– 30/ 08/ 2006م. في الرياض المملكة العربية السعودية.

(20) نعيمة الخاجة (1993). **أثر استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي**

العلمي بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

(21) نورة السليمان (2006). التفوق العقلي والموهبة والإبداع. مؤسسة الجريسي للتوزيع والنشر: الرياض.

(22) يوسف السيد عبد الجيد (1992). أثر بعض طرق التدريس على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبيها المعرفي والعاطفي في الكيمياء. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

(23) Barbe, W.B. & Rinzulli, J (1981). **Psychology and education of the gifted.** Irvington Publishers: New York.

(24) Bisset, D. L. (1996). **Relationships of creativity and achievement to performance of middle school students in solving real- world science problems.** Dissertation Abstract International, 57 (6). P2418- A -30.

(25) Centre for Excellence in Teaching and Learning (CETL) (2006). Enquiry Based Learning" [Online] Available: http://www.campus.manchester.ac.uk/ceebl/

(26) Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003) **Handbook of Gifted Education**, 3rd Ed., Pearson Education, Inc.: Boston.

(27) de Bono, E. (1985). **Debonos Thinking course**. Facts on file Circle: New York.

(28) de Bono, E. (1994). **de Bono's Thinking Course: Revised Edition**. Facts on File Circle: New York.

(29) Houghton, W, (2004). **How can Learning and Teaching Theory assist Engineering Academics? – Problems and Problem Solving Skills.** [Online] Available: http://www.engsc.ac.uk/er/theory/problemsolving.asp

(30) Larsson, Y. (1990). Teachers attitudes and Perspectives on education provision for gifted and talented children . **Gifted Education International.** 6 (3) 174-181

(31) Osborn, A.F. (1953). **Applied Imagination**. Scribner's: New York.

(32) Petty ,R. E. and Cacioppo, J.T. (1986). **Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitudes change**. Spinger Verlag: New York;

(33) Petty, R. E., Cacioppo, J. T., Strathman, A. T. and Priester, J. R. (1994). To think or not to think: Exploring two routes to persuasion. In S. Shavitt and T.C. Brock (eds.) **Persuasion.** (pp. 113-147) Boston : Allyn and Bacon.

(34) Schlichter, C. (1986). Talents unlimited: Applying the multiple Talents approach in mainstream and gifted programs. In J.S. Renzulli (Ed.), Systems and Models for developing programs for the gifted and talented. (pp. 352-389). Creative Learning press : Mansfield Center, CT.

(35) Starko, A. J. (2001). **Creativity in the classroom: schools of curious delight.** Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah: New Jersey.

(36) Sternberg, R. (1997). **Thinking Styles**, Cambridge University Press: New York.

(37) Torrance, E. P. (1970). **Encouraging creativity in the classroom.** W.C Brown: Dubuque. Iowa.

(38) Torrance, E. P. (1994). **Creativity: Just wanting to know**, Benedic Books: Pretoria, South Africa.

(39) Woods, D., (1977). On Teaching Problem Solving – Part II: The Challenges, **Chemical Engineering Education**, 11, 141-144

ملحق رقم 1

البرنامج التدريبي

مقدمة: لقد تبين ان المعلم الذي يعمل على تنمية التفكيرالابداعي، يجب ان يمتلك عددا من الصفات وخاصة المهارات والمعارف التي تمكنه من القيام بعمله على أكمل وجه. وقد تمت الاشارة الى ان المعلمين في العالم العربي يفتقرون الى كل أو على الاقل بعض تلك المهارات. ومن هنا، تم التفكير في اكساب مجموعة من المعلمين بعض استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي من خلال عدد من جلسات البرنامج التدريبي.

تحديد الاحتياجات التدريبية: قبل تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، تمت مناقشة أفراد إدارة مدارس الفلاح لمعرفة إلى أي درجة يرون أن تدريب المعلمين ضروري وذو فائدة للمدارس المختلفة. بعد أن تبين أن أفراد الإدارة يؤيدون هذا النوع من التدريب، تمت معرفة حاجات المعلمين إلى التدريب من خلال المقابلة الجماعية لعينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها ستة (4 معلمين ومعلمتان). وقد تبين أن المعلمين في حاجة إلى معارف حول الموهبة والإبداع، ومهارات حول كيفية التعامل مع المبدعين وحول تنمية التفكير الإبداعي. وبناء عليه، تم التفكير في أن تتضمن برنامج تدريبي جانبين جانب نظري وجانب عملي. تضمن الجانب النظري معلومات حول الإبداع ونظرياته المختلفة. وتضمن الجانب العملي كيفية التعامل مع المبدعين، وكيفية تنمية الإبداع بالتركيز على استراتيجيات التعلم الإبداعي (استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التفكير التباعدي واستراتيجية العصف الذهني).

نوع البرنامج: برنامج سلوكي معرفي جماعي.

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى إكساب معلمي التلاميذ الموهوبين مهارات تنمية التفكير الإبداعي وتطويره واستمراريته (استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التفكير التباعدي بصفة عامة واستراتيجية العصف الذهني بصفة خاصة).

الفئة المستهدفة: عينة من العلمين عينة بلغ عدد أفرادها 42 معلما ومعلمة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= 21) وقد خضع أفرادها للبرنامج التدريبي، والثانية ضابطة (ن= 21)، ولم يخضع أفرادها للبرنامج التدريبي.

عدد جلسات البرنامج: تضمن البرنامج خمس جلسات. تضمنت الجلسة الأولى الترحيب بالحاضرين وشرح الهدف من البرنامج وشرح الهدف من الجلسة وفقرات البرنامج المختلفة، والقياس القبلي. وتضمنت الجلسة الثانية مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (حل المشكلات) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الثالثة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (التفكير التباعدي) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الرابعة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة واستراتيجيات التعلم الإبداعي (العصف الذهني) ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة وواجب بيتي. وتضمنت الجلسة الخامسة والأخيرة مراجعة ما سبق وشرح الهدف من الجلسة والقياس البعدي ومناقشة وحوار وتقديم التغذية الراجعة والتوديع.

مدة تنفيذ البرنامج: تم تنفيذ البرنامج في مدة خمس أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعيا من تاريخ 22-11-2009 إلى تاريخ 02-01-2011م.

المدة الزمنية للجلسة الواحدة: تتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة ما بين (90-120) دقيقة.

مكان انعقاد الجلسات: تم عقد الجلسات في مدرسة الفلاح الخاصة بالبنين والواقعة في منطقة الرفاع في مملكة البحرين.

أدوات البرنامج: استخدم البرنامج الأدوات الآتية:

- مايكروفون.
- بطاقة الواجبات المنزلية.
- جهاز عارض رأسي وشفافيات حول موضوع البرنامج.

- أشرطة وجهاز فيديو وجهاز عرض بور بوينت.
- الأقراص المسجلة، جهاز كمبيوتر.
- جهاز تلفزيون.

تمويل البرنامج: لقد تم تنفيذ البرنامج الإرشادي في مدرسة الفلاح الخاصة بالبنين، كما أن الأدوات التي تم استخدامها في البرنامج متوفرة في تلك المدرسة، مع العلم أن البرنامج لم يحتج إلى تمويل كبير.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: تم استخدام الفنيات التالية خلال تنفيذ البرنامج:

- التعلم الإجتماعي
- التعلم الإجرائي
- التعزيز المادي
- التعزيز المعنوي
- لعب الأدوار.

النظرية التي استند إليها البرنامج: انطلق البرنامج الحالي من النظرية السلوكية المعرفية التي تعد من الخطوط العامة للنظريات التربوية ويتعلم الإنسان فيها عن طريق المارسة والتعزيز وملاحظة الآخرين، ويتم فيها تعلم مهارات محددة يتم استعمالها في بقية الحياة

تحكيم البرنامج: قبل الشروع في تطبيق البرنامج، تم تقديمه للتحكيم الخارجي. وقد سلم إلى عدد من العاملين في مجال الموهبة والتفوق (أستاذان في قسم علم النفس بجامعة البحرين، وأستاذان من قسم التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي بالبحرين).

طريقة التدريب: اختيار طريقة التدريب في اي برنامج تدريبي، هو تحد آخر يجب أن يواجه القائمين على التدريب. وحتى لا تكون طريقة التدريب مختلفة مع روح البرنامج التدريبي المقدمة كان من الضروري التفكير في طرائق التدريب التي تعمل على تنمية التفكير

الابداعي. وقد تم الاتفاق على استخدام الطريقة الصفية المدعومة بالعروض الالكترونية (PowerPoint) وأفلام الفيديو والحوار المستمر والتطبيقات العملية المكثفة.

تحفيز المشاركين في البرنامج التدريبي: تحفيز المشاركين في برنامج تدريبي مهم لتمكينهم من الاستفادة من برنامج تدريبي الى أقصى حد ممكن. وفي هذا الاطار، تم الاتفاق مع المشاركين ومع الادارة على اعتبار المشاركة في البرنامج التدريبي نشاطا مهما في المشوار المهني لكل مشارك من المشاركين، وعلى منحهم شهادات في نهاية البرنامج التدريبي.

تقويم البرنامج التدريبي: لابد لكل استراتيجية تدريبية من تقويم لمعرفة الى اي مدى تكون قد حققت اهدافها. وفي هذا الصدد، تم التفكير في استخدام طريقتين هما:

أولا، الطريقة المعيارية من خلال سؤال المعلمين المشاركين في الدورة عن رايهم في شكل الدورات ومضمونها وما قد استفادوه منها. وقد أكد الجميع شفويا وكتابيا أن الورشات أفادتهم كثيرا وأكسبتهم الكثير من المعارف والمهارات التي لم يكونوا يمتلكونها قبلها.

ثانيا، الطريقة التجريبية من خلال تطبيق عدد من المقاييس مرتين كالآتي: بالنسبة للمعلمين، طبق المقياس الذي أعده الباحثان خصيصا لتقويم برنامج تدريبي (مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي) مرتين: في بداية البرنامج التدريبي وفي نهايتها. وبالنسبة للتلاميذ، طبق مقياس المترتبات للتفكير الإبداعي مرتين كذلك: مرة قبل تزويد معلميهم بالبرنامج التدريبي، ومرة ثانية بعد مشاركتهم في برنامج تدريبي ولكن بفاصل زمني دام أكثر من شهرين (74 يوما) حتى يتمكن المعلمون المشاركون في البرنامج من التطبيق الفعال للإستراتيجيات التي اكتسبوها فيه

مؤشرات صدق البرنامج: للتعرف على مدى تمتع البرنامج بمؤشرات الصدق الظاهري قام الباحث بعرضه على (4) محكمين من حملة درجة الدكتوراة في تخصصات علم النفس والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء أرائهم حول البرنامج ومحتواه. وقد أظهرت نتائج المحكمين أن البرنامج يتمتع بمؤشرات صدق ظاهري عالية، حيث تم تعديل بعض مكونات البرنامج لتصبح أكثر ملائمة.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج من خلال

1- التقييم الكمي انظر النتائج الإخصائية.

2-التقييم الكيفي :

أ. محك ذاتي المرجع وهو حكم المسترشدين على أنفسهم بأنهم استفادوا من البرنامج

ب. المحك جماعي المرجع: حيث تبين من أراء أولياء الأمور والأقران إن المسترشدين استفادوا من البرنامج.

ج. محك محكي المرجع: من خلال أراء المرشدين والمعلمين والاخصاء الاجتماعي أن المسترشدين استفادوا من البرنامج.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية
الباحث	د. يحيى القبالي
مقدم الورقة	د. يحيى القبالي
الجهة الموفدة	مدارس نجد الاهلية/ السعودية

مقدمة:

تُعد فئة المتفوقين وما يملكون من طاقات وإمكانيات ثروةً وطنيةً يجب استغلالها أسوة بالدول المتقدمة بما يعود بالنفع والفائدة على المتفوقين أنفسهم، و المجتمع بشكل عام، لذا قامت دول عديدة باحتضان هذه الفئة وإعداد برامج خاصة بهم، ووفرت ما يلزم من إمكانيات من شأنها توفير فرص إثبات ذواتهم ورفد المجتمع بخبراتهم وطاقاتهم المتوقدة والمتجددة.

وقد تعددت البرامج الموجهة الى تلك الفئة، وتنوعت البرامج الخاصة بهم مثل: الإثراء (Enrichment) والتسريع (Acceleration)، ولاقت هذه البرامج ؛ وذلك لأن مبرر وجود هذه البرامج يتعلق أساساً بعجز المناهج العامة عن تلبية احتياجات الطلبة المتفوقين وتحدّي قدراتهم، وبالتالي فإنهم بحاجة إلى منهاج متمايز أو مقررات دراسية متطورة أو متقدمة تتجاوز حدود ما يقدمه البرنامج العام لأقرانهم (جروان، 2004).

لذا فقد اتجه الباحثون والمهتمون بدراسة المتفوقين للبحث عن حلول تعمل على شحذ هممهم وزيادة دافعية الإنجاز لديهم، ولقد أثارت الألعاب ومازالت الاختلافات حول الدور التربوي والتعليمي الذي تقدمه، حيث أشار دي بونو (De Bono) إلى أن عملية اللعب أهم بكثير من محتوى اللعبة نفسها؛ لأنه يتملكنا إحساسٌ بأن ممارسة مهارات اللعبة سوف تنمّي مهارات التفكير، حيث إن مواقف الألعاب توفر فرصة لمارسة عدد من المهارات أوسع بكثير مما توفره موضوعات تلك الألعاب، ففي اللعبة أمر ما يحدث طيلة الوقت، يوسّع مدى تفكيراللاعب، وأن أموراً مثل الاستراتيجية والتخطيط واتخاذ القرار، تعد جزءًا متمماً لغالبية الألعاب، وحالما يتم التعرف على قواعد اللعبة تصبح المعرفة أقل أهمية من مهارة التفكير، وبناءً على ذلك فإن موقف الألعاب يمكن أن يكون موقفاً مثالياً لتنمية مهارات التفكير (دي بونو، 1998).

ولقد بين بياجيه (Piaget) ارتباط الذكاء باللعب، وذلك في النظريه المشهورة، (النظرية المعرفية) في تفسير اللعب، إذ يقول: *"إن اللعب هو سيادة لعملية التمثل على عملية*

المواءمة، فاللعب عبارة عن تمثلٍ خالص يغير المعلومات القادمة لكي تلائم متطلبات الفرد، وكل من اللعب و المحاكاة لهما دورٌ تكامليٌ في تطور الذكاء "(الخوالدة، 2003).

وبين بياجيه ارتباط اللعب بالذكاء وحدد أنواع الألعاب التي تسود في كل مرحلة عمرية، إلا أن تفوق النمو العقلي عند بعض الأطفال مقارنة مع أقرانهم، يجعلهم أكثر سرعةً في الانتقال من نوع إلى آخر أكثر تطوراً، ومن المفترض أن يشاهد هذا التطور في مرحلة متقدمة، فالطفل ذو الذكاء المرتفع في عمر الثانية ينتقل بسرعة أكبر من اللعب الحسي الحركي إلى اللعب التمثيلي الذي يسود فيه الخيال والمحاكاة والابتكار، بينما يبدي الأطفال الأقل ذكاءً سرعةً أقل في الانتقال من نمط لعب إلى آخر(مخول، 1986).

وقد توصل تيرمان Terman في دراسة لمقارنة اللعب بين الأطفال المتفوقين والعاديّن إلى الآتي:

1. يزاول الأطفال المتفوقون الألعاب التي تحوي أوجه نشاط عقلي، أكثر من ميلهم الى اللعب الجسدي الصاخب.
2. يقضي الأطفال المتفوقون وقتاً أطول في اللعب من الوقت الذي يقضيه أقرانهم العاديون عند مزاولة النشاط نفسه، مما يدل على أن فترة الانتباه والمثابرة على أداء نشاط ما أطول عند الأطفال المتفوقين.
3. يفضل الأطفال المتفوقون اللعب مع الأطفال الأكبر منهم سناً، ومن المؤكّد أن ذلك يعود إلى أن النشاطات التي يمارسها الأطفال الأكبر سناً متناسبة مع النمو العقلي للطفل المتفوق.
4. يبدي معظم الأطفال المتفوقون ميلاً للعب مع قرين وهمي، وعادةً ما يسود الخيال العلمي في االلعب مع هذا القرين.
5. الألعاب التي يلعبها الأطفال الأكثر ذكاءً بصورة أكبر، هي الألعاب التركيبية والإنشائية، بالمقارنة مع العمر نفسه (ماميلا، 1999).

ويرى خبراء التربية أن هناك عدداً من المداخل الإثرائية التي تقوم بدور مهم في إثارة التفكير الناقد لدى المتفوقين، حيث يرى هنت ومارشال (Hunt & Marshall, 1999) أنه يمكن تنمية التفكير الناقد عن طريق تنمية قدرة المتفوق على إنتاج أفكار جديدة خيالية خلاّقة، وتنمية قدرته على التركيز في المهمة العلمية حتى إنجازها (الالتزام بالمهمة، Task Commitment)، ويدل ذلك على تفوقه وإبداعه.

أمّا ستيرنبيرغ (Sternberg) كما ورد في بهجات(2001) فيقترح لتنمية قدرة المتفوق على التفكير الناقد والإبداعي مدخلاً يركز على :

1. تنمية القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة، أو وظائف جديدة للأشياء.
2. تنمية القدرة على التحليل ونقد الأفكار والمواقف.
3. تنمية القدرة على التطبيق والاستخدام الفعّال للمعرفة.

وقد سعى الباحث في هذه الدراسة لتناول جزئية لم تدرس بطريقة كافية، وهي التركيز على الجانب الفكري للألعاب وكيفية تنميته، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه، ومن فاعلية اللعب في تطوير مهارات حل المشكلات وزيادة الدافعية للإنجاز، ويقصد باللعب هنا تحديداً استخدام الألعاب الذكية التي تطورت بتطور البشرية والفكر التربوي، حيث أصبح هناك مجموعة لا بأس بها من الألعاب التي تستثير التفكير وتعمل في الوقت نفسه على استغلال أوقات الفراغ واستثمارها، وهي ألعاب لها قوانينها الخاصة، ولعل هذه الدراسة هي الأولى من نوعها–حسب علم الباحث –من حيث استخدام الألعاب الذكية حيث لم يعثر الباحث عن أي دراسة تهتم بهذا الموضوع بشكل مباشر رغم أهميته، إلا بعض الإشارات التي وردت سابقاً في مقدمة هذا البحث من الحديث عن الألعاب التركيبية والإنشائية، والتي تمثل جزءًا ضئيلاً من البرنامج الذي أعده الباحث للطلبة المتفوقين. ونظراً لندرة توفر دراسات عربية وأجنبية تناولت هذا الموضوع فقد وجد الباحث ضرورةً لبناء برنامج اثرائي لتنمية مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز قائم على الألعاب الذكية واستقصاء أثره في تحقيق ذلك لديهم.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين في المملكة العربية السعودية، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله مع المتفوقين ومن خلال الأدب النظري المتعلق بهذه الفئة من الطلاب، أن المناهج العامة المقدمة للطلبة المتفوقين عاجزة عن تلبية احتياجاتهم، وتتسم في الوقت نفسه بشيء من الجمود والروتين، بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي وكثافة المنهاج وضغط الواجبات المدرسية والمنزلية، مما يؤدي إلى ضعف دافعية الانجاز وعدم تطوير مهارات حل المشكلات، كل هذه العناصر مجتمعة تعمل على فتور همة المتفوقين والتذمر من الوضع المدرسي برُمّته وعدم التعامل بجدية مع المناهج المدرسية، مما يساهم في فقدان آمال عريضة وعقول حري بالمجتمع الافادة منها واحتضانها، وتعزيز أفكارها المتقدة، واستغلالها بالوقت المناسب قبل تلاشيها وخبو اتقادها، وقد وجد الباحث أن هناك دلائل تشير إلى أن المداخل الاثرائية والتي يعد البرنامج الاثرائي الحالي جزء منها، يمكن أن تساعد في علاج هذا القصور على نحو يؤدي إلى تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لديهم، اذ تعد هاتان الخاصيتان من أهم مايميز الطلبة المتفوقين، وتعمل المداخل الاثرائية جاهدة على تنميتها والحفاظ عليها.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما أثر البرنامج الإثرائي الحالي في تطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلاب المتفوقين؟
2. ما أثر البرنامج الإثرائي الحالي في تطوير دافعية الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين؟

وانبثق عن هذين السؤالين الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تُعْزى إلى البرنامج الإثرائي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز تُعْزى إلى البرنامج الإثرائي.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في مجالين هما:

المجال النظري:

سعت هذه الدراسة إلى تقديم إضافة علمية جديدة من خلال تناولها موضوع تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين، عن طريق بناء برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية يساهم في تنويع البرامج الإثرائية وبث روح التنافس الايجابي المفتوح بين الطلاب، وبناء منظور إيجابي نحو المدرسة، وتوسعة مجال التفكير وتنميته، حيث أن التذمر من الوضع الدراسي هو السمة الغالبة على فئة الطلبة ولا سيّما المتفوقين منهم، ويؤكد الأدب النظري هذه الحال حيث يبين معوقات الابداع في المدرسة، ومن ابرزها: طرائق التدريس التلقينية، والمناهج المكتظة، وأساليب التقويم المعتمدة على حفظ المعلومات واسترجاعها، ونقص الامكانات التربوية الملائمة، والمناخ التقليدي السائد ورمزه المعلم المتسلط و الآمر الناهي(حمود، 1995)

المجال العملي التطبيقي:

تضمنت الدراسة أداتين، لقياس مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز، يمكن استخدامهما من قبل الأخصائيين والعاملين مع الطلبة المتفوقين، لقياس وتطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز.

كما تضمنت الدراسة برنامجاً إثرائياً لتطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز، يمكن أن يفيد منه المعلمون وأولياء أمور الطلبة المتفوقين والمهتمين في هذا المجال، من أجل تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز وتوسعة مجال التفكير

والاتجاهات الإيجابية نحوالمدرسة، وانتقال أثر التريب إلى الحياة العملية للطالب من خلال التطبيق العملي لمهارات حل المشكلات للمواقف الحياتية المختلفة التي تواجهه في حياته العملية.

تعريف المصطلحات:

البرنامج:

هو عبارة عن أنشطة تدريبية تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وذهنية حالية أو مستقبلية لدى الفرد. (Goleman, 1995) والبرنامج الإثرائي هو البرنامج العام الذي يقوم بتصميمه وتنفيذه معلم رعاية المتفوقين لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري التي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العام (آل شارع، 1995).

ويعُرف البرنامج إجرائياً لأغراض هذه الدراسة، بأنه مجموع النشاطات المنظمة القائمة على استحدام الألعاب الذكية التي أعدها الباحث لتنمية مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين، بواقع (20) جلسة تدريبية، على مدى ثلاثة أسابيع لمدة (45 د) يومياً.

الألعاب الذكية:

وهي ألعاب فكرية تتكون من عدة أنواع وأحجام ومواد، ولكل لعبة قوانينها الخاصة ودليل اللعب الخاص بها، تتصف بالمرونة والتشويق وهي مناسبة لكل المراحل العمرية، كما أنها آمنة وسهلة التخزين، منها الفردية والزوجية والجماعية، وتعمل على تحدّي القدرات العقلية للاعب وحثه على التفكيرواستنباط الحلول والبدائل المناسبة ضمن مستويات متدرجة بالصعوبة، تم استخدامها بناءً على مواصفات اللعبة ذاتها كما تقدمها الشركة الصانعة، ويُتوقع أن تُفيد في تطوير مهارات حل الشكلات والدافعية للإنجاز، وتوسعة مجال التفكير لدى الطلبة المتفوقين.

وعرفت اجرائيا لأغراض الدراسة، بأنها مجموعة الألعاب التي تم اختيارها من قبل الباحث لتشكل البرنامج الاثرائي الحالي، والتي تتوفر فيها أبعاد مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز وعددها ثماني عشرة لعبة.

مهارات حل المشكلات:

هي عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية (Cormier& Nurius, 2003).

وعُرِّفت إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات حل المشكلات الذي طوّره الباحث لأغراض هذه الدراسة وتتراوح الدرجات ما بين درجة واحدة وخمس وعشرين درجة.

دافعية الإنجاز:

يُشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرِّك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يُشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية (قطامي، وعدس، 2002).

ويعتبر دافع الإنجاز من دوافع الكفاية الذاتية، وهو سمة يتصف بها بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم، ويتمثل دافع الإنجاز بالرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل(الوقفي، 1998).

وتُعرّف الدافعية للإنجاز إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للإنجاز الذي طوره الباحث لأغراض هذه الدراسة وتتراوح الدرجات ما بين خمس عشرة و مئتين وخمس وعشرين درجة.

الإثــراء:

هو إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج العادية للطلبة المتفوقين حتى تتلاءم مع احتياجاتهم في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسحركية، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من المرحلة الدراسية أو انتقال الطلبة المستهدفين من صف إلى صف أعلى(جروان، 2004).

ويُعرَّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه مجموعة الألعاب الذكية التي استخدمها الباحث لإثراء خبرات الطلبة المتفوقين.

الطالب المتفوق:

هو كل من يُظهر مستوىً رفيعاً في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية أو التقنية أو الابداعية أو الفنية أو العلاقات الاجتماعية، ويضعه أداؤه على محك أو أكثر من المحكَات الاختبارية للأداء ضمن أعلى 5٪ من أقرانه في المجتمع (الدراسي) أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه (جروان، 2004).

ويُعرّف الطلاب المتفوقين إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنهم طلاب الصف الثالث المتوسط في مدارس المملكة بمدينة الرياض المصنفين كمتفوقين حسب استبانة وزارة التربية والتعليم السعودية والحاصلين على معدل 95٪ فما فوق في الصف السابق (الثاني المتوسط)، وهم يمثلون أفراد الدراسة الحالية والبالغ عددهم (32) طالباً.

محددات الدراسة:

- تحددت الدراسة بعينة طلاب مدارس المملكة في مدينة الرياض حيث كان التطبيق محصوراً في مكان واحد وهو مركز تطوير المهارات في المدرسة.
- اقتصرت الدراسة على (32) طالباً من طلبة الصف الثالث المتوسط في مدارس المملكة بمدينة الرياض.

- اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج على (20) جلسة تدريبية بواقع (45) دقيقة لكل جلسة خلال الفصل الدراسي الثاني (2008-2009).
- تتحدد الدراسة بأدوات القياس المستخدمة وبرنامج الألعاب الذكية المستخدم في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأفراد الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها وطريقة إيجاد الصدق والثبات واجراءات تطبيق الدراسة والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) البالغ عددهم (103) طالباً، الملتحقين بمدارس(المملكة) في الرياض وذلك وفق الشروط التالية:

- أن يكون معدل درجات الطالب في الصف الثاني المتوسط 95 ٪ فما فوق.
- أن يكون قد تم ترشيحه من قبل المعلمين وفق قائمة سمات أو خصائص الطلبة المتفوقين.
- أن لا يكون قد رسب في أي صف خلال مرحلة دراسته.

بلغ عدد الطلاب الذين انطبقت عليهم الشروط (32) طالباً من هذه المدرسة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (16) طالباً لكل مجموعة وذلك بالطريقة العشوائية البسيطة (فردي وزوجي) كما في الجدول(1).

جدول توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة

جدول (1)

المجموعة	التجريبة	الضابطة
العدد	16	16
المجموع	(32) طالباً	

أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة تم تصميم مقياسين للحصول على البيانات اللازمة للتعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين في المملكة العربية السعودية، حيث تألف المقياس الأول (الدافعية للإنجاز) في صورته النهائية من (45) فقرة، وعليه فإن مدى الدرجات يتراوح ما بين (45) الدرجة الدنيا و (225) الدرجة القصوى، ويتألف المقياس الثاني (مهارات حل المشكلات) من (25) فقرة، وعليه فإن مدى الدرجات يتراوح ما بين (0) الدرجة الدنيا و (25) الدرجة القصوى.

أولاً: مقياس مهارات حل المشكلات:

تم تصميم مقياس مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة جريفز (Graves, 1996) ودراسة بتز (Betz, 1996) واختبارات، ومقاييس الذكاء المتعددة، مثل: (ستانفورد– بينيه) ومقياس (وكسلر) ومصفوفات ريفن التتابعية. وبناء على النظرية المعرفية، حيث تألف المقياس من (25) فقرة متدرجة بالصعوبة، تعطى الإجابة على كل فقرة درجة إذا كانت صحيحة وصفراً إذا كانت خطأ، وعليه فإن مدى الدرجات يتراوح ما بين (0) الدرجة الدنيا و (25) الدرجة القصوى.

كما تم استخدام معادلة (كرونباخ-ألفا) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغت قيمة معادلة (كرونباخ-ألفا) (0.88) للمقياس، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

صدق مقياس مهارات حل المشكلات:

تم عرض المقياس على متخصصين في علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، وعددهم (15) متخصصاً للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وانتمائها للبُعْد الذي وضعت من أجله، وملاءمتها، والتأكد من مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية المستهدفة، كما

طلب من المحكمين إضافة أو تعديل أو حذف أية عبارة من وجهة نظرهم، وتم اعتماد الفقرة التي تحصل على درجة (80 ٪) فأكثر من المحكمين اللحق رقم (4) وكان القياس بصورته الأولية مكوناً من (26) فقرة اللحق رقم (4)، وفي ضوء ملاحظات المحكمين حذفت فقرة واحدة، وهي فقرة رقم (26)، وأصبحت الصورة النهائية مكونة من (25) فقرة اللحق رقم (4).

ثبات مقياس مهارات حل المشكلات:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالباً من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(T-test,R-test) وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل ارتباط بيرسون فبلغ (0.86) للمقياس، كما تم استخدام معادلة (كرونباخ – الفا) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغت (0.88) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز

تم تصميم مقياس الدافعية للإنجاز بالاعتماد على مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة كمقياس (عوض، 2004)، والمقاييس التي طورت في مجال الدافعية للإنجاز، وقد تمت الإفادة من بعض الفقرات الواردة ضمن هذه المقاييس ومنها (عازم، 1992، الحامد، 1996 قطامي، 1996، عطية2002) ومن المقاييس الأجنبية (Smith، 1973 في قطامي، 1996 و 1990,Hemans في الحامد، 1996).

وقد تم تصميم الاستجابة على مقياس الدراسة وفق تدرج ليكارت الخماسي كما يلي:

دائما ولها (5) درجات، كثيراً ولها (4) درجات أحياناً ولها (3) درجات، نادراً ولها (2) درجة، لا ينطبق ولها (1) درجة، وتمثل رقمياً (1,2,3,4,5) على التوالي للفقرات الموجبة، وعكسها للفقرات السالبة (5,4,3,2,1).

وقد تم اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل نتائج فقرات مقياس الدراسة:

1. من (1-1.49) تقابل درجة متدنية جداً.
2. من (1.5-2.49) تقابل درجة متدنية.
3. من (2.5-3.49) تقابل درجة متوسطة.
4. من (3.5-4.49) تقابل درجة عالية.
5. من (4.5-5) تقابل درجة عالية جداً.

تطرقت الدراسات الأجنبية إلى استخدام مقاييس الدافعية للإنجاز ولم يرد في هذه الدراسات صورة عن هذه المقاييس، وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد تم اختيارها لتتناسب مع البرنامج الإثرائي الحالي، وهذه الأبعاد هي : بُعْد المثابرة، بُعْد الطموح، وبُعْد هدف يسعى لتحقيقه.اللحق (3)

صدق مقياس الدافعية للإنجاز:

تم عرض المقياس على متخصصين في علم النفس والإرشاد التربية الخاصة، للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه وصحة صياغته اللغوية، والوضوح والملاءمة والتأكد من مناسبة التدريج المستخدم للاستجابة على الفقرات، كما طُلِب من المحكّمين إضافة أو حذف أي عبارة قد لا تتناسب مع البُعد الذي وُضعت من أجله وذلك من وجهة نظرهم، وتم اعتماد الفقرة التي حصلت على نسبة اتفاق (80 ٪) فأكثر، وتضمن المقياس بصورته الأولية (45) فقرة، وفي ضوء ملاحظات المُحكّمين تم تعديل فقرتين، الفقرة رقم (26) والفقرة رقم (38) وبقيت الصورة النهائية مكونة من (45) فقرة والملحق رقم (3) يوضح ذلك وتتضمن الاستبانة ثلاثة أبعاد توزعت الفقرات عليها كما يلي:

البعد الأول: المثابرة Persistence

ويعرف على أنه مستوى مرتفع من الإصرار على حل المشكلة خلال مرحلة اختزان الفكرة وبعدها (جروان، 2004).

يتضمن هذا البعد فقرات تتمثل في الأرقام التالية:

1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15

البعد الثاني: هدف يسعى إلى تحقيقه

ويعرف على أنه نضال لزيادة قدرات الفرد على التحصيل المتميز لمستويات مختلفة من النشاط.

يتضمن هذا البعد فقرات تتمثل في الأرقام التالية:

16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27،28،29،30

البعد الثالث: الطموح Ambition

ويعرف على أنه رغبة قوية للنجاح وتحقيق تقدير ايجابي للذات وصيانة هذا التقدير وإدامته (الوقفي، 1998).

يتضمن هذا البعد فقرات تتمثل في الأرقام التالية:

31،32،33،34،35،36،37،38،39،40،41،42،43،44،45

ثبات مقياس الدافعية للإنجاز:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة من طلبة مدارس نجد الأهلية للبنين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، من طلاب الصف الثالث المتوسط المتفوقين بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل ارتباط بيرسون للمقياس وأبعاده، وبلغ المجموع الكلي (0.84) كما استخدمت معادلة (كرونباخ- ألفا) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغ المجموع الكلي لقيمة (كرونباخ- ألفا) للمقياس (0.86)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده الثلاثة

الجدول (2)

الأبعاد	معامل الثبات (بيرسون)	معادلة كرونباخ- ألفا
المثابرة	0.81	0.74
الطموح	0.83	0.80
هدف يسعى لتحقيقه	0.76	0.79
الكلي	0.84	0.86

تصحيح المقياس:

تم توزيع الدرجات على مقياس من (5) إجابات، بعبارات وسيحصل الطالب على:

الإجابة	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
الدرجة	5	4	3	2	1

وبعكسها على العبارات السالبة (1-2-3-4-5)

ثالثاً: برنامج إثرائي لتطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز:

تم بناء البرنامج لأغراض هذه الدراسة بهدف تعرف فاعليته في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين من أفراد الدراسة من خلال الاطلاع على البرامج الإثرائية المشابهة التي قلّما ترددت في الأدب التربوي والدراسات السابقة.

وقام الباحث بإعداد البرنامج وتحديد محتواه بالرجوع إلى المراجع المختصة ذات العلاقة كدراسة (شحروري، 2007)، ودراسة بتز(Betz , 1996) وغيرها.

وبعد بناء البرنامج التدريبي تم عرضه على متخصصين في علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة للتأكد من صحة صياغته اللغوية ووضوح الفقرات وملاءمتها، وللتأكد من:

1. مدى مناسبة النشاطات للفئة العمرية المستهدفة.
2. مدى ارتباط البرنامج بالهدف المنشود.

3. مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.

بعد تحكيم البرنامج تم إجراء التعديلات المناسبة عليه، ومن ثم إعداده بصورته النهائية تمهيداً للبدء بتطبيقه على أفراد العينة التجريبية والملحق رقم (1) يوضح البرنامج الإثرائي بصورته النهائية.

وصف البرنامج ومحتواه:

يحتوي البرنامج على مجموعة مختارة من الألعاب الذكية الفردية والزوجية والجماعية التي تتطلب مهارات تفكير متطورة لحل المشكلات التي تتضمنها، وقد تألف البرنامج الإثرائي من (20) جلسة تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة، ويقسم البرنامج الإثرائي إلى:

1. أنشطة التهيئة، وتتراوح مدة النشاط من (5 – 10) دقائق حسب طبيعة النشاط، ويهدف النشاط إلى تهيئة الطلاب قبل التدريب على المهارة الأساسية، وزيادة الثقة والألفة بينهم وبين الباحث.
2. الأنشطة الرئيسية (الألعاب الذكية)، وعددها (18) لعبة، ويتراوح زمن النشاط من (35) دقيقة.

ويشتمل على الأنشطة التي اعتمد عليها الباحث في التدريب على المهارات حيث اعتمد الباحث على المراجع والأدب النظري المتعلق بمهارات حل المشكلات.

(الخطيب، 1995)، (Heppner,1978)، (Aaron,2001)، وقد توزعت جلسات البرنامج كما هو في الجدول(3).

جدول (3)

توزيع موضوعات البرنامج على الجلسات

الجلسة	التاريخ	الموضوع	الهدف العام
الافتتاحية	2009-5-9	التعارف وتطبيق المقياسين	تهيئة الطلاب للدخول في جو تطبيق المقياسين والبرنامج وبناء جسور المودة بينهم وبين الباحث.
الأولى	2009-5-10	ألعاب الاستبصار	تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات بين أجزاء المشكلة، وتحديدها
الثانية	2009-5-11	ساعة الأزمة (ساعة الذروة في أزمة السير)	تنمية قدرة الطالب على اختيار البدائل و الحلول المناسبة، ونقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة
الثالثة	2009-5-12	لغز الحيوانات	تنمية قدرة الطالب على اختيار البدائل المناسبة، و اتخاذ القرار
الرابعة	2009-5-13	الضفادع القافزة	تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرار وتوليد البدائل و الحلول المناسبة
الخامسة	2009-5-14	حواجز الطريق	تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلة واستيعابها، وتوليد البدائل والحلول المناسبة
السادسة	2009-5-14	برج هانوي	تنمية قدرة الطالب على تجريب الحل واختباره
السابعة	2009-5-16	البحار العاصفة	تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلة و استيعابها وتوليد البدائل وإيجاد الحلول الممكنة

الثامنة	2009-5-17	محاكاة الأشكال (1)	تنمية قدرة الطالب على تجريب الحل واختباره والتخطيط لإيجاد الحلول
التاسعة	2009-5-18	محاكاة الأشكال (2) هوقو	تنمية قدرة الطالب على التخطيط لإيجاد الحل و اكتشاف العلاقات بين اجزاء المشكلة
العاشرة	2009-5-19	عيدان الثقاب	تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلة واستيعابها والربط بين عناصرها ومكوناتها
الحادية عشرة	2009-5-20	الأربعة تربح	تنمية قدرة الطالب على التخطيط لإيجاد الحلول
الثانية عشرة	2009-5-21	حل الألغاز	تنمية قدرة الطالب على الربط بين عناصر ومكونات المشكلة والخبرات السابقة
الثالثة عشرة	2009-5-21	لعبة الأرقام	تنمية قدرة الطالب على التخطيط لإيجاد الحلول
الرابعة عشرة	2009-5-23	لعبة الكرات الزجاجية	تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرار وتوليد الأبدال
الخامسة عشرة	2009-5-24	لعبة التقاطعات	تنمية قدرة الطالب على الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها والقدرة على توليد البدائل والحلول الممكنة
السادسة عشرة	2009-5-25	لعبة الذاكرة	تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلة والتخطيط لايجاد الحل واتخاذ القرار
السابعة عشرة	2009-5-26	اكتشاف العلاقات	تنمية قدرة الطالب على الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها

			والتخطيط لإيجاد الحلول
الثامنة عشرة	2009-5-27	المعركة البحرية	تنمية قدرة الطالب على التخطيط لإيجاد الحلول و اتخاذ القرار
الجلسة الختامية	2009-5-28	التطبيق البعدي للمقياسين	التعرف على أثر البرنامج في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة

الافتراضات التي يقوم عليها البرنامج الإثرائي الحالي:

أولاً: يمكن تطوير مهارات حل المشكلات، من خلال التدريب والخبرات الموجهة.

ثانيا: يمكن تطويرالدافعية للإنجاز، من خلال التدريب والخبرات الموجهة.

ثالثاً: الطلبة المتفوقون وما يعانون من مشكلات في تكيفهم الأكاديمي والاجتماعي نتيجة خصائصهم الانفعالية والمعرفية التي تجعلهم مختلفين عن أقرانهم، هم بحاجة فعلية وملحة إلى برامج لتنمية وتطوير الدافعية للإنجاز ومهارات حل المشكلات.

الهدف العام:

يهدف البرنامج الإثرائي الحالي إلى تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين ما بين (12 – 15) سنة، بالاعتماد على النظرية المعرفية.

الأهداف الفرعية:

1. تفعيل البرامج الموجهة للطلاب المتفوقين وكسر الروتين المدرسي من خلال تنوع الأنشطة.
2. تقوية روح المنافسة المفتوحة بين الطلاب المستهدفين من خلال التعزيز وتبادل الأدوار بينهم.
3. تنمية السلوكات الإيجابية لدى الطلاب المتفوقين، مثل: التعاون، المثابرة،الصبر و الالتزام بالمهمة...

4. استغلال أوقات الفراغ بما يعود بالنفع والفائدة على الطلاب المتفوقين.
5. لفت انتباه العاملين مع الطلاب المتفوقين إلى أهمية الألعاب الذكية.
6. زيادة وعي الطالب بالعمليات المعرفية لديه أثناء تطبيقه لمهارات حل المشكلات على الألعاب الذكية.
7. ادامة الانتباه والتركيز لأطول مدة ممكنة، وانتقال هذا الأثر إلى الحياة العملية والأكاديمية.

فريق تنفيذ البرنامج الإثرائي:

تم تنفيذ البرنامج الإثرائي من قبل الباحث ومشاركة مشرف مركز تطوير المهارات ومشرف مركز صعوبات التعلم في مدارس الملكة بالإضافة إلى معلمي فصول الطلبة أفراد الدراسة ممن لديهم خبرة في الميدان.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بما يأتي لتنفيذ الدراسة:

1. بعد مراجعة الأدب السابق قام الباحث ببناء مقياسي الدراسة اللذين يتماشيان مع أهدافها.
2. زيارة مدارس الملكة والتعرف على فريق العمل (رئيس قسم التربية الخاصة في المدارس، مدير مركز تطوير المهارات، ومدير مركز صعوبات التعلم).
3. التعرف على الطلاب المتفوقين حسب القائمة التي حصل عليها الباحث من إدراة المدارس وعددهم (32) طالباً.
4. الحصول على خطابات رسمية من وزير التربية والتعليم والبحث العلمي وجامعة عمّان العربية للدراسات العليا بشأن اعتماد تطبيق البرنامج.
5. اعتماد أدوات الدراسة بصورتها النهائية واستخراج دلالات صدقها وثباتها.

6. تطبيق المقياسين الأول والثاني على عينة استطلاعية بلغت (30) طالباً من الطلاب المتفوقين، خارج عينة الدراسة من مدارس نجد الأهلية، بمدينة الرياض للتحقق من ثباتها.
7. التطبيق القبلي للمقياسين على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في يوم واحد، وذلك بعد استخراج دلالات الصدق والثبات.
8. تطبيق البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية.
9. التطبيق البعدي للمقياسين على المجموعتين التجريبية والضابطة.
10. تحليل بيانات الدراسة وعرضها ومناقشتها.

تم تقسيم البرنامج الإثرائي إلى (18) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (45) دقيقة، باستثناء الجلستين الافتتاحية والختامية، قسمت الجلسة إلى نشاط تهيئة ونشاط رئيسي، تتم تطبيق البرنامج الإثرائي في مدة زمنية قدرت بثلاثة أسابيع.

إجراءات اختيار محتويات البرنامج الإثرائي:

1- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
2- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز.
3- الاطلاع على الدراسات التي تناولت أهمية اللعب في التعلم.
4- مراعاة العمر الزمني لأفراد الدراسة، واختيار الفقرات المناسبة لعمر أفراد الدراسة.
5- التنويع في استخدام الألعاب الذكية في تنفيذ الجلسات التدريبية.
6- مراعاة اللهجة المحكية في المملكة العربية السعودية، عند التعامل مع أفراد الدراسة أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية.
7- تصنيف الألعاب حسب الصعوبة والسهولة إلى مستويات متدرجة.

8- اطلاع فريق العمل على فقرات البرنامج وتدريبهم على استخدام الألعاب وإدارة الجلسات.

9- توفير عوامل الأمان في الألعاب المختارة ومكان التنفيذ.

استمر تطبيق البرنامج التدريبي مدة ثلاثة أسابيع بواقع سبع حصص دراسية أسبوعياً بحيث تكون البرنامج من (18) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقه حيث اقتصرت الجلسة الافتتاحية ومدتها (120) دقيقة على التعارف وتقديم أهداف البرنامج والتطبيق القبلي للمقياسين. أما الجلسة الختامية (الأخيرة) ومدتها (120) دقيقة، فتضمنت التعرف إلى الفائدة التي اكتسبها الطلاب من تطبيق البرنامج، وتطبيق المقياسين القبلي البعدي، وتقديم الشكر لادارة المدارس والطلاب على التعاون وأخذ الصور التذكارية.

وقد تم تحديد ما يلي لكل جلسة تدريبية:

المدة الزمنية، والألعاب الذكية، والهدف العام لكل جلسة، والتقييم العام.

مثال تطبيقي:

لعبة الكوارتو (Quarto) تعتمد هذه اللعبة على مهارة اكتشاف العلاقات: وهي عملية عقلية من مكونات مهارات حل المشكلات تقيس قدرة اللاعب على اكتشاف العلاقات المختلفة لأجزاء اللعبة، وهذه المهارة تمثل مفاتيح الحل لمشكلة اللعبة.

المدة الزمنية: (45) دقيقة.

المواد: (لعبة الكوارتو)

أهداف الجلسة الخاصة:

1- تحديد المشكلة.

2- التعرف على قواعد اللعبة.

3- الالتزام بالمهمة.

4- الوصول إلى الحل بأقل الخطوات

5- تطوير مهارة اكتشاف العلاقات

إجراءات الجلسة:

- توزيع الطلاب على أربع مجموعات متكافئة
- عرض اللعبة والهدف العام منها.
- شرح قواعد اللعبة.
- ملاحظة الطلاب أثناء العمل.
- تقوية روح المنافسة بين الطلاب من خلال التشجيع
- التقيد بالزمن المحدد لكل جلسة
- التأكد من مشاركة الطلاب كافة
- إغلاق الجلسة وتهيئة الطلاب للجلسة اللاحقة

الفئة المستهدفة:

استهدف هذا البرنامج الطلاب المتفوقين في الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) من خلال العينة المقصودة الممثلة لأفراد الدراسة (طلاب مدارس المملكة – الرياض)، وقد تم اختيار أفراد الدراسة وفق شروط ومحكات تم الاتفاق عليها مع إدارة المدارس وهي متطابقة مع معايير الاختيار المتبعة في برامج المتفوقين في السعودية.

تجريب الاختبار على عينة استطلاعية:

بعد تحكيم المقياسين من قبل مختصين في مجال التربية الخاصة والإرشاد من حَمَلة درجة الدكتوراه، تم اعتماد صدق المقياسين بناءً على ملاحظاتهم.

تم التجريب على عينة مقصودة من طلاب مدارس نجد الأهلية في الرياض، وهي من المدارس المميزة على مستوى المملكة العربية السعودية، تضمنت الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) وعددهم (30) طالباً من الطلبة المتفوقين.

أما أهداف المرحلة التجريبية فكانت التعرف على أي مشكلة جوهرية تتعلق بتعليمات الفقرات ووضوحها وصياغتها، وكفاية الوقت المخصص لتطبيق القياسين، وظروف التطبيق ومتطلباته، وتجميع معلومات من خلال ملاحظات مراقبي الاختبار والطلاب على مدى فهمهم للفقرات، ونوع المشكلات التي واجهتهم في الإجابة، ومستواها من الوضوح،، وتجميع بيانات تحليلية للعناصر، وعدم وجود أخطاء في مفاتيح إجاباتها وتقدير فاعلية الخيارات الموجودة على كل سؤال إلى غير ذلك من المعلومات المهمة (الدوسري، 2000).

تصميم الدراسة والأساليب الإحصائية:

تم استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يتضمن المجموعتين التجريبية والضابطة بمقياسين قبلي وبعدي، لاستقصاء أثر البرنامج في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل وبعد تطبيق البرنامج الاثرائي، وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لفحص الفروق بين المتوسطات والتفاعل بين المتغيرات.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل، ويشمل:

برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات و الدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين.

- المتغيرات التابعة:

1. مهارات حل المشكلات.
2. الدافعية للإنجاز.

عرض النتائج

هدفت الدراسة الحالية تعرف أثر برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين في المملكة العربية السعودية.

ولأغراض التحليل الإحصائي للبيانات. فقد حسبت درجات الأفراد على مقياس حل المشكلات بعد تصحيحه، وحسبت درجات الأفراد على مقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الثلاثة. وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب ترتيب فرضياتها:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الاثرائي.

وللتحقق من هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات، ويبين الجدول(4) نتائج ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية والمعدلة لمقياس مهارات حل المشكلات حسب المجموعة:

	القبلي		البعدي		البعدي المعدل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	17.56	3.79	21.44	2.63	21.46	0.45
ضابطة	17.63	2.45	18.88	3.36	18.85	0.45
المجموع	17.59	3.14	20.16	3.24	20.16	0.32

يبين الجدول (4) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات نتيجة لتطبيق البرنامج الاثرائي، وأن درجات مقياس مهارات حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية قد تغيرت من (17.56) في الاختبار القبلي إلى (21.44) في الاختبار البعدي، في حين تغيرت درجات الطلبة في المجموعة الضابطة من (17.63) في الاختبار القبلي الى (18.88) في الاختبار البعدي. ولفحص دلالة هذا التغير بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم تحليل التباين المشترك الأحادي، والنتائج مبينة في الجدول (5)

جدول (5) تحليل التباين المشترك الأحادي ANCOVA لأثر البرنامج في حل المشكلات

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	178.07	1	178.07	54.01	0.000
تجريبية	54.50	1	54.50	16.53	0.000
الخطأ	95.61	29	3.30		
المجموع	326.22	31			

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي في الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (4) يتضح هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهم (21.46) في حين بلغ لأفراد المجموعة الضابطة (18.85)

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الانجاز، تعزى إلى البرنامج الاثرائي.

وللتحقق من هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز، ويبين الجدول (6) نتائج ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية والمعدلة للدرجة الكلية للدافعية للانجاز حسب المجموعة.

المجموعة	القبلي		البعدي		البعدي المعدل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	202.13	11.54	206.94	10.09	207.02	1.88
تجريبية	203.19	10.00	213.63	3.59	213.55	1.88
المجموع	202.66	10.64	210.28	8.19	207.02	1.88

يبين الجدول (6) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للانجاز نتيجة لتطبيق البرنامج الاثرائي، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويظهر في الجدول السابق أن متوسط درجات مقياس الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة الضابطة قد تغيرت من (202.13) في الاختبار القبلي إلى (206.94) في الاختبار البعدي، في حين تغيرت درجات الطلبة في المجموعة التجريبية من (203.19) في الاختبار القبلي الى (213.63) في الاختبار البعدي. ولفحص دلالة هذا التغير بين المجموعتين الضابطة

والتجريبية استخدم تحليل التباين المشترك الأحادي والنتائج مبينة في الجدول (7).

جدول (7)

تحليل التباين المشترك ANCOVA لأثر البرنامج في الدافعية للإنجاز

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	0.04	1	0.04	1.34	0.256
المجموعة	0.17	1	0.17	6.00	0.021
الخطأ	0.81	29	0.03		
المجموع	1.03	31			

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (6) يتضح هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهم (213.55) في حين بلغ المتوسط لأفراد المجموعة الضابطة (207.02).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية والمعدلة لأبعاد الدافعية للانجاز حسب المجموعة

	المجموعة	القبلي		البعدي		البعدي المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المثابرة	الضابطة	65.88	6.73	67.88	4.83	67.568	0.85
	تجريبية	66.75	4.75	71.38	1.86	71.682	0.85

	المجموع	66.31	5.75	69.63	4.01	69.62	0.60
هدف يسعى لتحقيقه	الضابطة	69.06	5.70	70.19	7.08	69.86	1.22
	تجريبية	68.13	4.75	71.50	2.56	71.83	1.22
	المجموع	68.59	5.18	70.84	5.28	70.84	0.86
الطموح	الضابطة	67.19	6.93	68.88	6.13	69.04	0.92
	تجريبية	68.31	3.20	70.75	2.05	70.58	0.92
	المجموع	67.75	5.34	69.81	4.60	69.81	0.64

تظهر البيانات في الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياسين القبلي والبعدي. والجدول رقم (9) يبين أثر البرنامج في أبعاد الدافعية للإنجاز.

جدول (9)

تحليل التباين المشترك المتعدد MANCOVA لأثر البرنامج في أبعاد الدافعية للإنجاز

	قيمة ولكس لامبدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
المثابرة قبلي	0.80	2.08	0.128
هدف يسعى لتحقيقة قبلي	0.69	3.80	0.023
الطموح القبلي	0.55	6.74	0.002
المجموعة	0.64	4.68	0.010

ولتوضيح أثر البرنامج على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز، فقد استخرجت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد لكل بعد من أبعاد الدافعية والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10)

تحليل التباين المشترك المتعدد لأثر البرنامج في كل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز (MANCOVA)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المثابرة	المثابرة قبلي	0.15	1	0.15	3.29	0.081
	المجموعة	0.57	1	0.57	12.16	0.002
	الخطأ	1.27	27	0.05		
	المجموع	1.99	29			
هدف يسعى لتحقيقه	هدف يسعى لتحقيقة قبلي	0.95	1	0.95	9.16	0.005
	المجموعة	0.13	1	0.13	1.28	0.269
	الخطأ	2.81	27	0.10		
	المجموع	3.89	29			
الطموح	الطموح القبلي	0.87	1	0.87	14.35	0.001
	المجموعة	0.07	1	0.07	1.09	0.306
	الخطأ	1.65	27	0.06		
	المجموع	2.59	29			

بينت نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بُعد المثابرة بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة ف (12.16) وتبين من المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (9)

أن هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهم (71.68) في حين بلغ لأفراد المجموعة الضابطة (67.57).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بُعْد هدف يسعى لتحقيقه بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة ف (1.28) وتبين من المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (6) أن المتوسط المعدل لأفراد المجموعة التجريبية قد بلغ (71.83) وبلغ لأفراد المجموعة الضابطة (69.86).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بعد الطموح بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة ف (1.09) وتبين من المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (8) أن المتوسط المعدل لأفراد المجموعة التجريبية قد بلغ (70.58) وبلغ لأفراد المجموعة الضابطة (69.04).

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلة الدراسة، كما يتضمن مجموعة من التوصيات في ضوء تلك النتائج.

أولاً: مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج الإثرائي وبالتالي ترفض فرضية الدراسة الصفرية.

وقد تشير هذه النتيجة إلى أن إمكانية تطوير مهارات حل المشكلات يمكن أن يتحقق في محيط البيئة التعليمية من خلال استخدام البرامج الاثرائية التي تتضمن الألعاب الذكية

والتعامل معها بشكل فردي أو جماعي خلال اليوم الدراسي، بتخصيص حصة دراسية لتنفيذ مثل هذه البرامج، حيث تعمل على خفض التوتر الناشئ عن ضغط البرنامج اليومي، وتفريغ طاقات الطلبة في إثارة التفكير وإدامته وتوسعة مجاله.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الاثرائي الحالي قد ساهم في سد النقص الحاصل في المناهج المدرسية العامة التي تفتقر الى التنويع وكسر الروتين، ويلبي بعض احتياجات الطلبة المتفوقين التي تتناسب واحتياجاتهم المختلفة عن الطلبة العاديين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ماحققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة إثرائية ومنافسة واقعية مفتوحة تخللت فقراته، مما ساعد الطلاب على استثمار حالاتهم الإيجابية بجذبهم إلى استخدام مستويات التفكير العليا في حل المشكلات التي تضمنتها الألعاب الذكية على اختلاف مستوياتها من حيث الصعوبة لأطول فترة ممكنة، وقد ظهر ذلك من خلال جلسات البرنامج، وقد ساعد أيضاً على تهذيب سلوك الطلاب تدريجياً والالتزام بوقت الجلسات بشكل دقيق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الحالي ساعد الطالب المتفوق على التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية المشكلات من زوايا عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة وتوليد أفكار وحلول للمشكلات، واتخاذ القرار، ببصيرةٍ نافذةٍ وثقةٍ عاليةٍ بالنفس، حيث أن مثل هذه الألعاب تساعد من حيث بناء مراحلها المدروسة بعناية على تنمية هذه الجوانب بشكل منظم، وقد تعزى هذه النتيجة الى أن البرنامج الحالي وفر أكبر قدر من المنافسة وخاصة في مراحل التفكير العليا التي تتطلب جهدا مضاعفا وتفكيرا عميقا، من خلال تدرج الألعاب في درجة الصعوبة، وهذ الوضع يستهوي الطلبة المتفوقين لإثبات قدراتهم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً الى التنويع الكبير في الألعاب الذكية التي احتواها البرنامج، حيث أن هذه الألعاب متفاوتة في الصعوبة، مما أتاح للطلاب كافة المشاركة بها والتنافس ضمن مراحل اللعبة المناسبة لقدراتهم، حيث أثبت الأدب التربوي بأن هناك فروقا

فردية بين الطلبة المتفوقين أنفسهم. اضافة إلى أن مهارات حل المشكلات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرات العقلية و التفكير الإبداعي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشبول (2004)، و دراسة شحروري (2007). و دراسة بتز (Betz, 2003) ودراسة بلهارس وفيررا (Palhares, Ferreira, 2008)

ثانياً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده الثلاث، المثابرة، والطموح، وهدف يسعى لتحقيقه، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج الإثرائي، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة الصفرية.

وقد تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج الاثرائي الذي استند إلى الألعاب الذكية، تضمن مهمات تنسجم مع قدرات الطلبة المتفوقين، وتعمل على تطوير دافعيتهم، لأنها تشكل تحديا وإثارة لهم كي يتابعوا المحاولات لإنجاز المهمة المطلوبة في كل جلسة، فهم يتمتعون بدافعية تميزهم عن الطلبة العاديين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما حققته الجلسات التدريبية والتي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة إثرائية وتنافس مفتوح على المستوى الفردي، والتفاعل الجماعي من خلال استخدام أسلوب المجموعات.

وقد يعزى السبب أيضاً إلى أساليب التعزيزالمختلفة التي قام بها فريق العمل من خلال الجلسات التطبيقية من الثناء والتشجيع واحترام تفكيرالآخرين والقيام بدور اللاعب والمراقب في الوقت نفسه، مما عزز ثقة الطلاب المتفوقين بأنفسهم وزاد من دافعية الإنجاز لديهم بشكل منظم وإرساء العلاقات الحميمة بين أفراد المجموعات وتعزيز النظرة الإيجابية لدى أفراد الدراسة للمدرسة والهيئة التدريسية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الجدية وقوة الإرادة والإصرارمن قبل الطلاب على انهاء المهمة بنجاح التي قام البرنامج الاثرائي الحالي بتنميتها في نفوس الطلاب من خلال الجلسات التدريبية التي تضمنت مجموعة الألعاب الذكية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة باركر وليبر (Parker & Lepper 1992) ودراسة كلاو (Klawe,1992)

كما أظهرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية على بعد المثابرة.

وقد تعزى هذه النتيجة الى البرنامج الاثرائي الحالي بقدرته على تطوير بعد المثابرة، من خلال تضمينه أنشطة جديدة على البيئة المدرسية، تمثلت بالألعاب الذكية والتي تحتوي مستوى عالٍ من التشويق والتحدي، سواءً على المستوى الفردي، أم الزوجي، أم الجماعي، والاستغراق بالعمل والالتزام بالمهمة حتى انجازها، وتدفق الحلول والأفكار، ومن خلال التنافس المفتوح أثناء جلسات البرنامج، والتعزيز المستمر من قبل فريق العمل مما زاد من تقدير الطلاب لذواتهم والعمل بجد وإصرار. ويتطابق هذا الوضع مع ما جاء في الأدب التربوي من تعريف لبعد المثابرة بأنه مستوى مرتفع من الإصرار على حل المشكلة خلال مرحلة اختزان الفكرة وبعدها (جروان، 2004).

وقد تعزى هذه النتيجة الى أن البرنامج الحالي قام بما يحتويه من أنشطة اثرائية وألعاب بتنمية ثقة الطالب بنفسه، والحرص على استغلال الوقت وأهميته، وقدرته على التمييز.

وقد تعزى هذه النتيجة الى تخصيص حصة دراسية ضمن البرنامج الدراسي لمارسة مثل هذه الانشطة، والتي تقوم بكسر الروتين المدرسي، وتجديد همم الطلبة، وتفريغ التوتر القائم لديهم جراء طول اليوم الدراسي، وتكرار المعلومات، ورتابة المكان.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في الأدب التربوي (جروان، 2004) و (الداهري، 2007) و (الخطيب، 2003) و (قطامي وعدس، 2002) و (آل شارع، 1995) ودراسة (عوض، 2004).

ولقد استطاع البرنامج الحالي أن يطور لدى طلاب المجموعة التجريبية بُعْد المثابرة مما عزّز وحسّن هذا البُعْد لديهم كما ظهر ذلك جلياً من خلال التحليل الإحصائي للبيانات الخاصة بهذا البعد.

كما أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد هدف يسعى لتحقيقه، كما لا يوجد تفاعل بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد يعزى السبب في ذلك الى الأساليب التربوية الحديثة التي تعزز بعد يسعى لتحقيقه في نفوس التلاميذ على حدٍ سواء من خلال النماذج المختارة من العلماء والمشاهير، والقدوة الحسنة في المناهج المدرسية، مما جعل أفراد المجموعتين على درجة متساوية في هذا البعد.

وقد يعزى السبب إلى التنشئة الاجتماعية وما تتضمنه من تقديرات الوالدين والأقران المرتفعة تجاه الطالب المتفوق، مما يؤدي إلى ارتفاع تقدير الطالب المتفوق لنفسه ويدفعه إلى وضع هدف يسعى لتحقيقه نصب عينيه، ويعرف الأدب التربوي هذا البعد على أنه نضال لزيادة قدرات الفرد على التحصيل المتميز لمستويات مختلفة من النشاط (جروان، 2004)، وعلى هذا يكون الطلبة المتفوقون على وتيرة واحدة نسبياً ومتسقة لتحصيل التميز والحصول على مراتب متقدمة بغض النظر عن تفاوت قدراتهم فهم يسعون دوما لتحقيق أهدافهم، من خلال مضاعفة جهدهم للوصول إلى مكانة لإرضاء ذواتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ماجاء في الأدب التربوي حيث دلت الدراسات بأن الطالب المتفوق يسعى دائما لتحقيق أهدافه ويثق بنفسه وتغمره السعادة عند تحقيقها (جروان، 2004) و (الخطيب، 2003).

كما أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الطموح

كما لايوجد تفاعل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة تنتمي إلى الفئة نفسها (المتفوقين)، وهم بالتالي يدركون أهمية بعد الطموح سواءً على المستوى الأكاديمي أو الحياة العملية بوجه عام، وهي صفة عامة يتصف بها الطلبة المتفوقون، حيث يعرف الأدب التربوي هذا البعد على أنه رغبة قوية للنجاح، وتحقيق تقدير ايجابي للذات، وصيانة هذا التقدير وإدامته (الوقفي، 1998).

وقد تعزى هذه النتيجة الى الأساليب التربوية والاختبارات المدرسية والتي تحث الطالب وتنمي طموحه للوصول الى مراكز متقدمة بين أقرانه، والضابطة، حيث يسعى الطالب المتفوق ويحرص على زيادة تفوقه والمحافظة على هذا التقدم وعدم الاخلال به.

وقد تعزى هذه النتيجة الى فلسفة مدارس المملكة التي تم تطبيق البرنامج الحالي فيها، وأهدافها الخاصة والعامة، ووضوح الرؤية والهدف في تنمية الإبداع والتفوق، من خلال توفير فرصاً لجميع الطلاب للوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم العقلية وتحفيز التفكير، وتوافر مصادر التعلم فيها، وتنويع أساليب التقييم، والمناخ المدرسي الآمن.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يوصي الباحث:

1. إجراء دراسات أخرى تتضمن الألعاب الذكيةعلى عينات من الطلبة الموهوبين، والعاديين، وذوي صعوبات التعلم، والمضطربين انفعاليا، واستخدام متغيرات أخرى كالجنس والمستوى الدراسي.

2. استخدام غرف مصادرللتعلم خاصة داخل المدارس العادية (نادي المتفوقين) ومعلمين متخصصين على غِرار غرف مصادر التعلم الخاصة بذوي صعوبات التعلم، وتزويدها بالألعاب الذكية بهدف تنمية مهارات حل المشكلات و الدافعية للإنجاز.
3. القيام بدورات تدريبية لأولياء الأمور على الألعاب الذكية وتعريفهم بأهمية تلك الألعاب وكيفية اختيار المناسب لأبنائهم منها لما يعود عليهم بالنفع والفائدة واستغلال أوقات الفراغ بشكل إيجابي.
4. ضرورة البحث والتنقيب عن كل جديد في مجال الألعاب الذكية، والعمل على محاكاتها وتقليدها، من قبل الباحثين والمهتمين بهذا المجال الحيوي

المراجـــــع

المراجع العربية

- بهجات، رفعت محمود (2001). الإثراء و التفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين في التعليم الابتدائي، القاهرة، مطبعة النيل.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (2004). الموهبة والتفوق والإبداع، عمّان، الأردن، دار الفكر.
- الخطيب، جمال (1995). تعديل السلوك الانساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الخطيب، عامر يوسف (2003). أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين. ورقة عمل مقدمة إلى "المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين و المتفوقين" 19 - 21 يوليو 2003"، عمان، الأردن.
- الخوالدة، محمد محمود (2003). اللعب الشعبي عند الأطفال، عمّان، دار المسيرة.

- الداهري، صالح (2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين و المتميزين، دار وائل للنشر و التوزيع، عمّان.
- الدوسري، إبراهيم (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- دي بونو، إدوارد (1998). تعليم التفكير، ترجمة ملحم ياسين و توفيق العمري، الكويت، مؤسسة التقدم العلمي.
- آل شارع، عبدالله النافع (1995). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الجزء الأول، القسم (ج) اختبارالتفكير الابتكاري، الرياض، وزارة التربية والتعليم السعودية.
- الشبول، أريج (2004). استخدام طريقة التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- شحروري، مها حسني (2007). أثر الالعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية و الذكاء الإنفعالي لدى مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، أطروحة دكتوراة، جامعة عمّان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، عمّان، الأردن.
- عوض، فتحية عبد الرؤوف (2004). اختبار الدافعية للإنجاز، وزارة التربية والتعليم الكويت.
- ماميلا، رانيا رياض (1999). فاعلية طرق لعب الأدوار في اكتساب خبرات إجتماعية في رياض الأطفال، جامعة دمشق، كلية التربية، المناهج و أصول التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة.
- مخول، مالك (1986). علم نفس الطفولة والمراهقة، دمشق، مطبعة خالد بن الوليد.
- الوقفي، راضي (1998). مقدمة في علم النفس، الأردن، دار الشروق.

المراجع الأجنبية

- Cormier, S. and Nurius, P (2003). **Interviewing and chan strategies for helpers**. Brooks/Cole: Thomson Learning Academic Resource Center.
- Goleman, D.(1995): Emotion and motivation *http:www.dawson.cc.mt.us/faculty/korpi/emotion motivation.htm.*
- Ferreira, dores & Palhares, Pedro(2008) Chess and problem solving involving patterns, The Montana Mathematics Enthusist, ISSN, 1551-3440,vol. 5 nos.2&3, pp.249-256.behavior, Bulletin of yama gate university, vol.12, pp126.
- Hunt, Peter & Marshal, K. (1999) **Exceptional children and youth**. Boston: Houghton, Mifflin Compony.
- Klawe,Maria M.(1992) **Computer games education and interfaces**: The E-GEMS project.25/5/2009 fromhttp://www graphicsinterface.org/cgi-bin/1999/203 paper 203. Pdf.
- Parker, L. E, & Lepper, M. R. (1992). Effects of Fantasy Contexts on Children`s Learning and Motivation: :Marking Learning more Fun. **Journal of Personality and Social Psychology**, 62, 625-633.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	دور مكتبات الأطفال فى خدمة فئة الموهوبين
الباحث	أ. منال السيد احمد علي حسين
مقدم الورقة	أ. منال السيد احمد علي حسين
الجهة الموفدة	جامعة الاسكندرية/مصر

المقدمة:

شهد العالم خلال العقود الثلاثة الأخيرة أعظم انفجار معرفي في تاريخ البشرية، ويبدو أن المقارنة في أي ميدان من ميادين النشاط الإنساني بين ما تم إنجازة خلال هذه الفترة وبين ما سبقها تكشف عن مفارقات واختلافات تفوق حدود التصور، ومن جهة أخرى فقد رافق التقدم المعرفى انفجار سكانى هائل يتزايد فيه عدد سكان العالم سنوياً ومن الطبيعى أن تتزايد تبعاً لذلك مشكلات الغذاء و التعليم و الصحة و السكان و غيرها و لا شك أن الصراع القائم بين محدودية الموارد و الاحتياجات الضرورية يفرض على متخذى القرار اللجوء إلى عمليات مراجعة للأولويات حيث ينبغى أن يبدؤوا بمرحلة التركيز على الكيف و النوع كأولوية قصوى فى أى محاولة للتطوير و بخاصة تطوير العملية التربوية حتى تلبى الاحتياجات المتغيرة للطلبة و المجتمع، و لذلك فإن الحاجة والمنطق يستدعيان أن تعتمد كل أمة على ابنائها الموهوبين فى التصدى لهذه المهمة وايجاد أفضل الحلول للوفاء باحتياجاتهم بعد أن بات أنه لا جدوى من الحلول المؤقتة القائمة على الصقل و التلميع فقط، و لا شك أن هذا التوجه يعنى الرعاية المبكرة لهذه الفئة فى مؤسسات التعليم الحكومية و غير الحكومية و خاصاً بعد ما انجزه العلماء فى حركة القياس العقلى، من إنجازات و بصمات واضحة فى هذا المجال، هذا بالاضافة إلى الاهتمام بإنشاء جمعيات خاصة بفئة الموهوبين و إصدار دوريات خاصة بهم (أنظر الهامش).

وليس أفضل مكاناً من اكتشاف و تحفيز الموهوبين من تواجدهم فى المكتبات القادرة على تقديم خدمات وأنشطة ومواد معلوماتية مناسبة لقدراتهم العقلية و الإبداعية ليواصوا مسيرتهم فى طلب التعلم، لذلك كان لابد من إجراء دراسة متعمقة لتعريف الموهبة و تحديد صفات الطفل الموهوب و رصد العوامل المؤثرة على الموهبة و سبل تنمية الإبداع و الإبتكار لديهم، بالإضافة إلى تعيين افضل مراحل رعاية الموهوبين و درو الأسرة فى الرعاية، كما يتناول البحث دور المكتبة – خاصاً فى الوطن العربى – فى التعامل الناجح مع الموهوبين و التغلب على مشاكلهم و تطبيق الإستراتيجيات العالمية لتطوير تربية الموهوبين.

دراسات سابقة:

اهتمت معظم الدراسات السابقة (خاصة الرسائل الجامعية) بدراسة مكتبات الأطفال سواء كانت مدرسية أو عامة و ما يقدم بها من خدمات تفيد الأطفال بصفة عامة دون دراسة متخصصة لفئة الموهوبين منهم و من هذه الدراسات:

- سهير احمد محفوظ:

الخدمة المكتبية العامة للأطفال بالقاهرة.

و أهم نتائج هذه الدارسة ما يلي:

- ضرورة تحديد معايير عامة لتقييم كتب الأطفال و ذلك لمساعدة أمناء المكتبات و العاملين مع الأطفال على التعرف على النوعيات الجيدة من الكتب و توجيه الأطفال إلى قراءتها.
- توسيع نطاق الخدمات المكتبية العامة للأطفال بالعمل مع المؤسسات التي تخدم الأطفال كالمدارس و النوادي و المستشفيات و المؤسسات العلاجية.

- أمل كرم خليفة:

تعليم المستفيدين استخدام المكتبات المدرسية في المرحلة الثانوية بمحافظة الإسكندرية:

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- عدم تكامل وتواصل تدريب الطلاب على استخدام المكتبة منذ مرحلة الطفولة إلى المرحلة الثانوية.
- يقل استخدام الحاسبات الالكترونية بالثانوي العام و ينعدم بالثانوي الفني و إن وجد يكون لتخزين فهارس المكتبة أو يستخدمه فقط أمين المكتبة دون الطلاب.

- **أحمد محمد على ابو أحمد:**

الخدمة المكتبية فى محافظة كفر الشيخ: دراسة للواقع و تخطيط للمستقبل.

و أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- ضعف بالموارد المادية و البشرية و المالية المخصصة لمكتبات محافظة كفر الشيخ.
- عدم وجود سياسة واضحة لتنمية المقتنيات للمكتبات موضوع الدراسة.
- قصور الخدمات المكتبية التي تقدمها المكتبات موضوع الدراسة على الخدمات التقليدية.
- لا اثر لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في تقديم خدمات المكتبات.

- **حسن أحمد مصطفى الحناوى:**

استخدام شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في المكتبات المدرسية بمحافظة الإسكندرية:

و أهم نتائج هذه الدراسة هى:

- أن المعيار الوحيد للاشتراك بشبكة الانترنت هو توافر المكونات المادية و البرامج و المصادر البشرية و قد توافرت في 59 مدرسة ثانوية من مجموع 206 مدرسة بمحافظة الإسكندرية.
- لم يظهر أثر استخدام الانترنت على تطوير الكتبة المدرسية و لم يوجد أي جهاز متصل بها داخل أي مكتبة مدرسية بمحافظة الإسكندرية.
- توصلت الدراسة إلى وضع تصور نموذجي لمكتبة مدرسية حديثة.

و هناك دراسات أخرى خاصة بإكتشاف الموهوبين بالمجال التعليمى التربويى دون الربط بينها و بين مجال المكتبات و منها:

- جيهان عثمان محمود جاد:

برنامج اثرائى مقترح و اثره في تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- نجاح القبلان القبلان.

خدمات المكتبات المقدمة للموهوبين: دراسة استطلاعية.

<u>ماذا تعني كلمة موهبة ؟ و ما هي صفات الطفل الموهوب؟ و كيف يتم إكتشافه ؟</u>

من استعراض الكثير من المفاهيم وجد أن كلا من الموهبة و التفوق العقلي اصبحا يستخدمان بمفهوم واحد تقريباً و ذلك للدلالة على ارتفاع مستوى أداء الفرد في مجال ما أو اكثر من المجالات الأكاديمية التي تحظى بالقبول و الاستحسان الاجتماعي.

و قد حاول العلماء التفريق بين مفهوم التفوق و مفهوم الموهبة، و كانت أهم هذه المحاولات هى محاولة العالم فرانسوا جانييه Gagne 1985-1993 م.، فقد لاحظ وجود سلوكيات تلقائية أو طبيعية و سلوكيات أخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب فيه البيئة دوراً هاماً و اعطى أمثلة عديدة على هذه السلوكيات التى ترتبط بالموهبة و بعضها الآخر المرتبط بالتفوق و فرق جانييه بين الموهوبين و المتفوقين بصورة مفصلة كما يلى (جروان: 2002، 63):

الموهبة	التفوق
- تقابل القدرة **Ability** من مستوى فوق المتوسط.	يقابل الآداء **Performance** من مستوى فوق المتوسط.
- المكون الرئيسي لها وراثي.	- المكون الرئيسي له بيئي.
- هي طاقة كامنة **Potential** و نشاط عملية **Process**.	- هو تحقيق لتلك الطاقة أو نتاج لهذا النشاط.
- تقاس باختبارات مقننة.	- يشاهد على أرض الواقع.

لا تنطوي الموهبة على وجود تفوق فليس بالضروري أن يكون كل موهوب متفوقاً.	– لابد أن ينطوى التفوق على وجود موهبة، فالمتفوق لابد أن يكون موهوباً.

صفات الموهوبين:

اوردت كلارك (Clark: 2002, 69) قائمة بسمات الأطفال الموهوبين و خصائصهم تغطى المكونات الأربع التالية ومن أهم هذه السمات:

المجال المعرفي	المجال الإنفعالى	المجال الحسي و البدني	المجال الحدسي أو البدهي **Intuitive**
حفظ كمية غير عادية من المعلومات و اختزانها.	حساسية غير عادية لتوقعات و مشاعر الآخرين.	مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف.	الإهتمام المبكر والإنسدماج بالمعرفة الحدسية و الأفكار و الظواهر الميتافيزيقية.
سرعة الإستيعاب.	تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.	وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلى و البدنى.	الإستعداد لإختبار الظواهر النفسية و الميتافيزيقية و الإنفتاح عليها.
إهتمامات متنوعة و فضول غير عادى.	تطور مبكر للقدرة على التحكم و الضبط الداخلى و إشباع الحاجات.	تقبل متدن للفجوة بين معاييرهم المرتفعة و مهاراتهم البدنية أو الحركية المتواضعة.	القدرة على التنبوء و الإهتمام بالمستقبل.
تطور لغوى و قدرة لفظية من مستوى	مستويات متقدمة من الحكم	النزعة الديكارتية لاهمال الصحة	اللمسات الإبداعية فى كل مجالات العمل أو

عال.	الأخلاقي.	الجسمية و البدنية.	المحاولات.

أساليب الكشف و التعرف على الأطفال الموهوبين:

أولاً: الأسلوب القمعي:

يتضمن وضع تسلسل منظم للخطوات و للمقاييس يتم إتباعه في عمليات الكشف عن الموهوبين حيث يتم خلال هذا التنظيم حصر التلاميذ وفق ترتيب محدد، ويبدأ بالمقاييس الأكثر شيوعاً كحصول التلاميذ على معدلات ممتازة في اختبارات آخر العام الدراسي.

و من مزايا هذا الأسلوب:

- سهولة تطبيقه لبدايته بدرجات التحصيل الدرسي.
- تقليل و تخفيف الأعداد حيث يتم تحديد نسبة بسيطة من التلاميذ كموهوبين مما يوفر المال و الجهد
- مراعاة الإمكانات و الوقت لقلة توفر الإمكانات القادرة على مجاراة المتغيرات السريعة بالإضافة إلى قلة عدد المتخصصين بهذا المجال.

أما سلبياته فمنها:

- عدم مراعاة الفروق الفردية.
- عدم التسلسل المنطقي.
- إمكانية فقدان العديد من المواهب الفردية او بعض المتفوقين اثناء التطبيق.

ثانياً: أسلوب الإخضاع و المسح الشامل:

حيث يخضع جميع التلاميذ لجميع الأدوات و الاختبارات و القاييس و يتم بعدها وضع الدرجات التي اكتسبها كل تلميذ في جدول و تحدد للمتغيرات المقاسة درجة أو معيار يجب أن يجتازه التلميذ و بالتالي تكون هناك درجات حدية بعدد المتغيرات التي قيست

لدى التلاميذ مثل نسبة ذكاء فردى 130 و نسبة ذكاء جمعي 140 و دافعية 16 و إبداع 92 و هكذا..،

مراحل الكشف و الإختبار:

تمر عملية الاكتشاف بثلاث مراحل هى كما يلى:

أولاً: مرحلة الاستقصاء: الترشيح و التصفية: Nominating and Screening Phase

و تتضمن ترشيحات كلاً من:

أ. تقدير و ترشيح الوالدين.

ب. ترشيح المعلمين.

ج. حكم الخبراء.

ثانياً: مرحلة الإختبارات و المقاييس:

أ - مرحلة رياض الأطفال:

- يفضل أن تتم عملية الكشف عن الموهوبين فى المرحلة المبكرة من حياة الأطفال لأن ذلك يساعد على توفير الخدمات و البرامج التربوية و التعليمية المناسبة لهم لتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو فى القدرات و الامكانات لديهم، و يتم ذلك الكشف بملاحظة مدى توفر خصائص الموهوبين بأطفال هذه المرحلة من قبل والديه أو معلميه أو أمناء المكتبة التى يترددون عليها، أو بتطبيق عدد من الاختبارات و المقاييس المناسبة لهذه المرحلة (أنظر الهامش).

ب - مرحلة المدرسة الابتدائية:

تصنف الإختبارات المستخدمة فى هذه المرحلة للكشف عن الطلبة الموهوبين إلى الفئات التالية:

- إختبارات الذكاء الجمعية.
- إختبارات الذكاء الفردية.
- إختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي.
- إختبارات التحصيل الدراسي.
- إختبارات الميول.
- إختبارات الإبداع و التفكير الابداعى.
- مقاييس التقدير السلوكية.

و بتطبيق تلك الإختبارات على طلاب تلك المرحلة يمكن تحديد الموهوبين منهم و لكن قد يكون هناك أخطاء فى عملية الكشف ينتج عنها:

1. إختيار طالب غير جدير بالإلتحاق بالبرنامج و يسمى بالقبول الزائف False Positive.
2. إسقاط طالب موهوب حقاً و حرمانه من الإفادة من خدمات البرنامج الخاص، و يسمى الرفض الزائفFalse Negative.

أما أسباب هذه الأخطاء فهى كالتالى:

- أخطاء متصلة بنظرية القياس و بناء الإختبارات و خصائصها، و عدم الدقة فى إجراء الإختبارات.
- أخطاء متصلة بضعف الانسجام بين أساليب الكشف و طبيعة الخبرات التى يقدمها البرنامج.
- أخطاء متصلة بالسياسات و الإجراءات التى يتبعها القائمون على البرنامج و كذلك المحددات التى يفرضها الواقع.
- أخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات التجمعة عند استخدام محكات متعددة فى التعرف على الطلبة الموهوبين.

- أخطاء شخصية مقصودة كالتحيز مثلاً أو غير مقصودة ناجمة عن الجهل أو انعدام الخبرة من قبل المعلمين أو لجان الاختيار أو مطبقي الاختبارات و خاصة اختبارات الذكاء.

- <u>و يمكن الإقلال من هذه الأخطاء من خلال إتباع القواعد التالية:</u>

دور الأسرة و المكتبة في اكتشاف الموهوبين و رعايتهم:

<u>أ – دور الأسرة:</u> يمكن تلخيص بعض النقط الهامة التي يجب أن يتبعها الوالدين و أولياء الأمور من اجل تطوير و تنمية الإبداع و التفوق لدى أطفالهم كما يلي:

1. الميل إلى الأساليب الأقل تسلطاً، و التسامح المقنن، و تقبل أنماط التفكير الغامضة من الأطفال و الأسئلة التشعبة من دون تذمر و السماح بحرية التعبير.
2. تشجيع الأطفال على المبادرة و مهارة إتخاذ القرارات و محاولة استقصاء المجهول (الشربيني: 2002، 315).
3. احترام ميول الأطفال و التشجيع على ممارسة الأداءات الجديدة و البعد كلما أمكن عن لوم الطفل و نقده.
4. معرفة أن الأطفال المبدعين، يظهرون درجات أقل من العاديين في الامتثال و الطاعة و درجات أعلى في الاستقلالية.
5. ايضاح النظم و القواعد داخل الأسرة، و إظهار ما هو صواب و ما هو خطأ من ممارسات و تصرفات، و إشعار الطفل بالحنان، مع ايضاح القيم الخاصة بالأمانة و الصراحة و احترام الآخرين و عزة النفس.

<u>ب- دور المكتبة:</u>

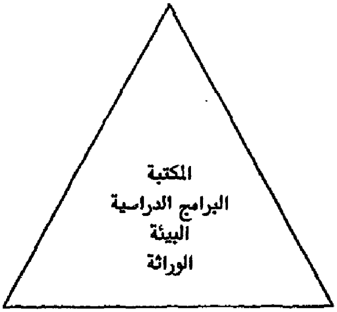
قد يكون لدى أمين المكتبة الاستعداد الفطرى لتبنى مثل هذه الأساليب إلا أن دوره هذا يتأثر بعدة عوامل منها:

- عدم معرفته بوسائل اكتشاف الموهوبين و تدريبه عليهـا و قـد يكتفـى بملاحظاتـه الشخصية فقط فى بعض الأحيان.
- عدم معرفته بالوسائل التربوية و التعليمية الفعالة فى التعامل مع فئة الموهوبين.
- مدى توافر الوسائل التعليمية المتنوعة و المناسبة لتنمية قدرات التفكير الإبداعى

و لكى تنجح المكتبات العربية في تلبية احتياجات مستفديها الموهـوبين مـن مـصادر و خدمات معلوماتية تفى باحتياجاته العقلية، في ظل التطورات البيئية المختلفة فإنه لابـد مـن إعداد وتطوير الإستراتيجيات التي تمكنها من التكيف المستمر مع هذه الـتغيرات والتـأثير في المتغيرات البيئية قدر الإمكان بما يتيح لها التأقلم مع المتغيرات العالية والاستفادة منهـا بمـا يحقق مصالحها، ومن هذه الإستراتيجيات:

- مجاراة التطور والتقدم التكنولوجي.
- مجاراة تقديم خدمات المكتبات عبر شبكة الإنترنت.
- توفير مصادر تمويل لتغطية التكاليف المالية الخاصة بالمكتبـات ومراكـز المعلومـات التي ترغب في تقديم خدمات للموهوبين.
- بناء قاعدة معلومات وافية و واقعية عن الموهبة و الموهوبين بالوطن العربـى بهـدف إعانة المكتبات ومراكز المعلومات على تصميم برامج وخدمات خاصة للموهوبين.

ويمثل الشكل التالي موقع المكتبات ومراكز المعلومات بين العوامل الأخرى الـتي تـؤثر على الموهوب.



ارتباط المكتبات بمنظومة العوامل المؤثرة على الموهوبين

و لكي يحقق أى نوع من أنواع المكتبات اهدافه لابد من توافر ما يلى (عبد الهادى: 199؟، 78-80):

- مكان مريح جذاب يشجع على القراءة و الاستفادة.
- تنظيم الكتب و غيرها من المواد بطريقة تتيح استخدامها بسهولة و يسر.
- تقديم الخدمات و الأنشطة الملائمة.

و تأييداً على أهمية الكفاءات البشرية فى مكتبات الأطفال و تأهيلها وفق سياسة تتضمن برامج و خطط موجهة تحقق الهدف منها، وضعت بعض الدول مبادىء و شروط رئيسة لفئات أمناء المكتبات الذين يقدمون خدمات لفئات الأطفال الموهوبين (القبلان: 2003، 43) منها:

- أن يكونوا على مستوى عال من الكفاءة حتى يتمكنوا من القيام بمهمتهم المميزة.
- أن يكونوا من الذين يقدرون أهمية الإبداع والتفكير الابتكاري.
- أن لا تقل خدماتهم في مجال المكتبات عن ثلاث سنوات على الأقل.
- الحصول على تدريب شامل لتنمية المهارات الفنية والإدارية والمعرفية.
- أن يكون واسع الاطلاع ثري المعرفة وعلى دراية بطرق البحث في المجالات العلمية.
- أن يملك مهارة النقد ومناقشة الآراء.
- القدرة على استخدام تقنيات المعلومات في الحصول على المعلومات المطلوبة.

ومن أهم الأمور التي يمكن أن تضاف إلى البرامج الأكاديمية لتخريج الكفاءات المطلوبة الآتي:

1. إعداد خطط لتأهيل أمناء المكتبات للتعامل مع الموهوبين ضمن إطار نظري قابل للتنفيذ والتطبيق.
2. صياغة أهداف تعليمية وتدريبية للمتخصصين في مجال المكتبات تخدم فئة الموهوبين على اختلاف توجهاتهم.

3. إضافة مادة دراسية لتخصص المكتبات تتناول كيفية التعامل مع الموهوبين وتوصيفها لتحديد أفكارها الرئيسة وعلاقتها بالتخصص والمقررات الأخرى.

ولقد اشار تورانس إلى أن المربى و أمين المكتبة المتعامل مع فئة الأطفال الموهوبين يجب ان يكون على دراية و تدريب كافٍ لأهمية الصحة النفسية للموهوبين فهناك ستة ادوار يمكن لأمين المكتبة أو الموجة التربوى يقوم بها لمساعدة الأطفال الموهوبين على استمرار تفوقهم و نمو عوامل إبداعهم و هى (صالح: 2006، 70):

1. توفير الحماية و الأمان بتأسيس علاقة صداقة تشعر الموهوب بالأمان.
2. مساندة الموهوب و دعمه فيستطيع أن يعبر عن أفكاره بحرية و يجرى الإختبارات اللازمة للتأكد من صحة فروضه.
3. مساعدة الموهوب فى فهم إختلافه فى طريقة تفكيره و حله للمشكلات و التى تؤدى الى شعوره بالدهشة من ردود افعال الآخرين تجاه طريقة تفكيره الابداعية و بالتالى لابد من المربى أو أمين المكتبة المتعامل معه ان يقدم له الخدمات الإرشادية التى تساعد الموهوب فى فهم نفسه و طبيعة إختلافه عن الآخرين فيواصل مسيرته فى الموهبة.

و قد تم الإشارة إلى خصائص التعامل الناجح مع الموهوبين و التى يجب ان يتقنها أمناء المكتبات المتعاملون مع هذه الفئة.

- **<u>و من البرامج العالية التى تهدف الى تطوير طرق تربية الموهوبين التى يمكن ان يطبقها امين المكتبة مع الأطفال الموهوبين:</u>**

<u>اولاً: برنامج الشبكة و هو نموذج جديد لبناء منهاج مختلف للموهوبين The Grid: A Model Construct differentiated Curriculum for the Gifted \ Dr. Sandra N. Kaplan. (Kaplan, S. N.: 1979)</u>

و الهدف الرئيسى من هذا البرنامج هو إدراك خصائص الموهوبين و تزويدهم بمعززات أو ممارسات عملية لهذه الخصائص التى يتميزون بها و من ثم توسيعها إلى مستويات تطورية

أعلى، لذا يجب ان يدرب أمناء المكتبات و أخصائيو مراكز المعلومات على وضع مثل هذا النهاج العلمي المتميز و الذى يبدأ بوجود خبرة تعليمية [مكونة من المحتوى و العمليات و الانتاج] تؤدى إلى وضع خطة تعليمية تبدأ بتحديد فكرة رئيسية خيالية أو واقعية مؤثرة (الحروب: 2006، 205)

ثانياً: نظام استخدام مجموعات عقد النشاط contract Activity Packages: (Caraisco: 2007) (CAPs)

- يتيح هذا النشاط الفرصة أمام الطلبة الموهوبين للتعلم بطريقة ممتعة ومؤثرة ومهمة، حيث يتعلمون من خلاله افضل الطرق لكيفية عمل الانجازات الكبيرة بأفضل الطرق، و كيفية تعليم سلوكيات اختبار الاعداد الكبيرة، و بهذه النظرة هم أفضل من الذين يتعلمون بالطريقة الإعتيادية، فهذا النظام التعليمي قادر على التحديث والتحفيز للمتعلم، كما يقوم هذا النظام بإمداد الأطفال بالقدرة على الاختبار والمرونة والتحدي على مستوى عالي، أعلى من تلك التى يكتسبوها من خلال الدروس التقليدية، و سيفهم المعلمون من خلال هذا الاسلوب أفضل مبادئ و وسائل التعليم ذات الأثر الإيجابى تجاه تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين، كما إنه من خلال ما تم تجميعه من بيانات مستمدة من تطبيق هذه الأنشطة، سيتم وضع خطط التطورات المستقبلية لأساليب وأدوات التعليم الخاصة بالطلبة الموهوبين و المتفوقين من أجل توجيههم نحو منهج المكاسب والطموحات (Caraisco: 2007).

ثالثاً: استخدام نظام DfES (Department for Education and skills) (Morgan: 2007)

و هو مجموعة الأنشطة المؤثرة التي تأخذ مكاناً ضمن التعليم المنتظم وترغب في المساهمة تجاه مهارات الطلاب على نطاق واسع مثل العمل في فريق، و يمكن التطبيق الإيجابي لهذه الأنشطة أن يتضمن مجموعة مختلفة من الأنشطة مثل الرحلات والابتكارات الفنية، لكن يمكن أن يتضمن ايضاً الأنشطة المتعارف عليها مثل المدارس الصيفية، و قد اكد رينزولي (Renzulli, 1997 - 2000) و هو من أهم الكتاب المؤثرين فى مجال تنمية

الموهوبين، أكد أهمية تجمع الأطفال مع بعضهم البعض أسبوعياً للعمل والتعاون على الارتقاء بالمجموعة حيث يعتمد التعليم الحقيقي على مشاعر الحياة اليومية (Renzulli: 1997)، و من امثلة الانشطة التجميعية ذات التأثير الإيجابى على الموهوبين هى **مجموعة تغذية الروح.**

ومن الإستراتجيات السلوكية الناجحة للتعامل مع فئة الموهوبين:

ابتكرت هذه الإستراتيجيات من عدة دراسات تجريبية اجريت على سلوكيات المتعاملين مع الموهوبين، و هى كالتالى (الحروب: 1999، 260):

1. التناقضات Paradoxes: و هى فكرة عامة قد لا تكون حقيقية فى الواقع فهى مواقف أو معتقدات تتعارض مع أفكار عامة أو افكار يتمسك بها الناس، مثل سؤال الأطفال عن إستخدام الأشياء بطرق مختلفة أو لأداء مهمات مختلفة عن المعتاد.
2. رموز أو خواص مميزة Attributes: و هى خواص أو صفات متلازمة أو وحدات أو رموز متفق عليها، كأن يطلب من الأطفال وصف للأشياء المعتاد إستخدامها بطرق مبتكرة.
3. المتناظرات Analogies: و هى مواقف متشابهة أو التشابه بين الأشياء أو مقارنة شيء بشيء.

الذكاء و الإبتكار و الإبداع و التفكير لدى الأطفال:

إن العلاقة بين الابتكار أو الإبداع أو التفكير و كل من الذكاء و التحصيل، تناولتها دراسات عديدة تنصب جميعها على ايجاد العلاقة بين نسبة الذكاء (كما هى مقاسة باختبارات الذكاء) و بين درجة الإبداع _ كما هى مقاسة باختبارات الإبداع) و اظهرت هذه الدراسات نتائج متباينة من حيث الإيجاب أو السلب و تشير معظم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة و لكنها ضعيفة فى أغلب الدراسات بين الذكاء و الإبتكار، و يرى

جيلفورد فى هذا المجال أن الذكاء أكثر إتساعاً من الإبتكارية بل و يشملها و يجب أن يكون التعليم متنوعاً حتى يضمن للأطفال ذوى المواهب المتعددة الفرصة لتنمية هذه الطاقات الإبتكارية الكامنة عندهم.

و يمكن التنبه إلى ما يلي:

- قد يكون ذكاء الطفل فوق المتوسط و لكنه ليس مبدعاً في تفكيره.
- قد يكون ذكاء الطفل منخفضاً و تكون مقدرته الإبداعية متدنية أيضاً.

ويبين كل من والاش و كوجان Wallach and Kogan أن للأطفال بعض الخصائص أو السمات و ربما العمليات العقلية المرتبطة بالعلاقة بين الإبداع و الذكاء و قد تم تصنيفها إلى أربعة أنواع هى (حجازى: 2001، 70):

- يتمتع الأطفال ذوو الإبداع المرتفع و الذكاء المرتفع أيضاً بالحرية الشخصية و يستطيعون التحكم فى سلوكهم الأمر الذى يمكنهم من إظهار سلوك الراشدين و سلوك الأطفال في المواقف المختلفة.
- يواجه الأطفال ذوو الإبداع المرتفع و الذكاء المنخفض تناقضات مع أنفسهم و يشعرون بالعجز و قلة القيمة و يظهرون أفضل آداء في البيئات الحرة غير المقيدة.
- و يؤدى الأطفال ذوو الإبداع المنخفض و الذكاء المرتفع الواجبات المدرسية و يظهرون إمتيازاً في التحصيل الأكاديمي التقليدى و تعانى هذه المجموعة من نتائج الخيبة و الفشل إذا ما واجهته مواقف تتطلب إبداعاً.

و نود أن نشير هنا إلى آلية جديدة للتفكير بحث فيها العالم دى بونو في كتابة عن قبعات التفكير الست (دى بونو: 2007، 126)، و هو التفكير الجانبي **Lateral Thinking**: الذي يهتم

بتغيير المفاهيم و الإدراكات و هى تلك الأشياء المسؤولة عن تنظيم خبرة الإنسان بالحياة حوله و صياغتها في صورة نماذج تتم مقارنة المستجدات بها بالذهن البشرى و قبولها أو رفضها على أساس توافقها مع النماذج التي بنيت بالعقل فعلاً.

- برامج تنمية مهارات التفكير الناقد و التفكير الإبداعى لدى الأطفال الموهوبين و تطبيقها من خلال الأنشطة و الخدمات المقدمة لهم:

والفلسفة التي تعتمدها هذه البرامج هى إعداد منهج متكامل ذي مستوى متقدم لبناء الشخصية يهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، ولتفعيل إستثارة قدرات االتفكير الابداعى عند الأطفال، يجب أن يتم الاهتمام بتعليمهم كيفية القيام بتطوير الإختراعات من خلال أنشطة تمهيدية لفهم طبيعة عملية الإختراع ثم إرشادهم إلى ست خطوات عملية يتم من خلالها ترتيب أفكارهم للوصول إلى نتيجة مرضية تعد تطوير لإختراع تم بالفعل أو إيجاد حل لمشكلة ما لم يرد لها حل مسبقاً أو إختراع شيء جديد لم يسبق إختراعه (صالح: 2006، 120)، و خطوات عملية الإختراع الست هى:

1. ابحث عن حاجة أو رغبة معينة.
2. فكر فى الحلول المناسبة.
3. قيم الحلول و اختار الحل المناسب.
4. قم بعمل نموذج اصلى للإختراع.
5. قم بتسمية الإختراع.
6. تقاسم الإختراع.

- الخدمات و الأنشطة التى تهدف الى تنمية الموهبة و إثراء القدرات العقلية لدى الطفل الموهوب:

يمكن تطبيق هذه الأنشطة و البرامج و تقديمها للأطفال الموهوبين بعدة طرق مختلفة منها (الشخص، 1990، 78):

1. أنشطة إضافية للمنهج الدراسى فى الفصل الدراسى العادى.
2. أنشطة خاصة تقدم فى غرفة المصادر أو المكتبة المدرسية.

3. دراسة حرة يقوم بها الطفل الموهوب داخل مكتبات الأطفال سواء مخصصة للموهوبين أو عامة و التى لابد أن تتضمن المصادر و الاماكانيات الملائمة لمستوى الموهوبون العقلى.
4. أنشطة يقوم بها الموهوب في المجتمع المحلى أو فى مدرسته أو فى مكتبته أو مركز معلوماته.
5. مقررات حرة يحاول الموهوب استيفاء متطلباتها بصورة مستقلة.

و يمكن تنمية هؤلاء الطلبة من خلال الأنشطة التالية (عطية: 2005، 148).

أولاً: تنمية عملية التصور العقلي:

ويتم ذلك من خلال تطبيق الأنشطة التالية:

1. الصور الحية أو النشطة Vivid Image:

من ضمن التدريبات التى تساعد الموهوب على إستثارة تصوره العقلى للصور الحية و النشطة، التدريبات التالية:

- وصف تفصيلى لمكان ما يتصوره ذهنياً.
- مقارنة بين صورتين غير متطابقتين و يطلب منه تسجيل انطباعاته عن كل منهما.

2. التحكم الإرادى للتصورات Control Ability :

من ضمن التدريبات التى تساعد الموهوب على إستثارة التحكم الإرادى للتصورات أن يطلب من الموهوب:

أ- يتصور حدث أو صورة معينة متعلقة بموقف به حركة و يطلب منه التالى:

- يوصف و يحدد هذا الحدث أو الصورة المتحركة.
- يحدد عناصر الحركة فى الموقف.
- يتخيل فى الموقف المستحضر ذهنياً موقف محزن و آخر مفرح و يفرق بينهما.
- يحدد التغير الطارئ على الحدث المستحضر.

ب- تصور أحد الأفراد فى حالة انفعالية حزينة و وصفه و وصف انطباعاته لحالة الفرد الشعورية.

ج- وصف انطباعه لصورتين لشخصين احدهما مسرور و الآخر حزين و وصف انطباعه عنهما.

3. الإدراكات الذاتية Self Perception:

و من ضمن التدريبات أيضاً التى تساعد على إستثارة الإدراكات الذاتية لدى الموهوب:

أ- أن يطلب من الموهوب تصور ذهنى لموقف أو مشكلة ما يكون هو طرف فيها و يطلب منه الآتى:

- وصف تفصيلى لهذا الموقف أو المشكلة و ما يشعر به، و وصف اشتراك زملائه معه فى حله.
- أن يحدد دوره في حل هذه المشكلة التى قام بتصورها ذهنياً.
- أن يكتب وصفا تفصيلياً لعناصر الموقف أو المشكلة و عناصر موقفه الذاتى تجاهه أيضاً.

ب- يطلب من الموهوب وصف مشكلة دراسية (كتغير قدرته على الاستذكار) كالتالى:

- وصف للنتائج السلبية التى نتجت من هذه المشكلة.
- وصف و تحديد للأسباب التى أدت الى هذه النتائج السلبية.
- وصف ما ينتج إذا تم عزل هذه النتائج.
- تحديد ما اكتسبه من خبرات و النتائج الايجابية التى توصل اليها.

ثانياً: تنمية عملية الإنتباه:

من أمثلة انشطة عملية الإنتباه ما يلى:

- أن يحدد الطالب أوجه الشبه و الاختلاف فى الصورة المقدمة له.

- أن يكتب الطالب العناصر التى طرأ عليها تغير أثناء العرض.
- أن يحدد المنبهات التى قام بالإنتباه إليها أثناء فترات زمنية مختلفة.

ثالثاً: تنمية الإبداع العلمى:

من أساليب تنمية الإبداع بين الأطفال، تطبيق أحد البرامج التالية:

1- برنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعى:

The Purdue Creative Thinking Program:

قام بتصميمه عدد من الباحثين بجامعة بيردو Purdue University بالولايات المتحدة الأمريكية لتنمية قدرات ابداعية محددة و هى الطلاقة و الأصالة و المرونة و التفاصيل لدى أطفال المرحلة الابتدائية، و يتكون البرنامج من 28 درساً مسجلة على اشرطة بأصوات إذاعية مدربة، يتعرض الطفل فى كل درس منها الى نوعين من المعلومات:

- بعض الأفكار و المبادىء التى تؤدى إلى تحسين قدرة إبداعية محددة و يستغرق ما بين 2-5 دقائق.
- قصة أحد الرواد المبدعين أو المستكشفين أو الزعماء السياسيين أو غيرهم فى إطار درامى يستغرق ما بين 7-10 دقائق.

و يعقب كل جلسة تدريب، تقديم عدد من التمرينات تشتمل على مواد لفظية و شكلية مطبوعة لتنمية قدرات الإبداع المختلفة.

2- برنامج التدريب على الخيال الخلاق:

Thinking Creativity: Aguide Training Creative Imagination:

هذا البرنامج هو بمثابة محاولة للجمع بين المكونات العقلية الأساسية للإبداع و بين الإتجاهات الإبداعية فى برنامج يجمع بين التشويق و الإفادة بالمعلومات و يحاول زيادة وعى الطلاب و حسن تقديرهم للافكار الجديدة، و تعليمهم أساليب إنتاج الأفكار من خلال ما يقدم فى البرنامج من تدريب للقدرات الإبداعية و توفير مناخ المرح و التشجيع على

التلقائية و انطلاق الخيال، و قد ظهرت فى السنوات الأخيرة عدة طرق لتنمية الإبداع و الإبتكار و التدريب عليهما و سوف نعرض أهمها:

- ♦ طريقة (مالتزمان):

اهتم بتدريب الاصالة كما يلى:

- قائمة من الكلمات المفردة مثل: ماء – حب – صيف – حرب.. إلخ، تقرأ على كل شخص من مجموعة التدريب كلمة كلمة، و يطلب من الشخص الإستجابة بأول كلمة تخطر على ذهنه عندما ينطق المجرب بكل كلمة من كلمات القائمة.
- يعيد المجرب قراءة نفس الكلمات و يطلب من الفرد الإستجابة و لكن بكلمات مختلفة عن المرة الأولى.
- يتكرر هذا الإجراء ست مرات و فى كل مرة يطلب استجابات بكلمات جديدة، و الاستجابات فى البداية تكون كلمات شائعة ثم تبدأ بالتناقص و الاختلاف حتى تصل مداها عندما تعرض القائمة للمرة السادسة، و كلما استطاع الشخص الوصول إلى هذا الإختلاف بسرعة، كان تفكيره أصيلاً، و الشخص الأصيل هو الذى لا يكرر أفكار المحيطين به.

- ♦ طريقة ميدنيك:

و تعتمد على الربط بين الاشياء المتعارضة و المتنافرة و تعتمد على دعامتين:

1. التوصل إلى الاستجابات النادرة التى تصدر عن الاشخاص فى مواقف عادية من التداعى الحر كلمات مستقلة.
2. حث مجموعة أخرى من الأشخاص الذين نريد تدريب قدراتهم الإبداعية على الرجوع بتلك الإستجابة النادرة الى المنبهات الأصلية التى أثارتها، و تتحدد الفروق بين الأفراد فى عدد أو مقدار الحلول الصحيحة و هى التوصل الى المنبهات الأصلية

◆ طريقة كرفورد " ذكر الخصائص":

تركز هذه الطريقة على إنتاج الأفكار و تكون كل فكرة مقبولة مهما كانت غير واقعية و عند الإنتهاء من ذكر الافكار يختار منها ما يناسب الموقف، مثال:

إذا أردنا تحسين جهاز التليفون نقوم بما يلي:

- القيام بذكر خصائص الجهاز مثل: اللون – الشكل – المادة المصنوع منها.. إلخ.
- نقوم بتغيير كل خاصية على حدا مثل اللون، و كذلك تغيير الخواص الأخرى مثل المادة، شكل السماعة.. إلخ – عندما ننتهي من تغيير الخصائص فإن ما يخص اللون منها غير عملي لأن اللون ليس من الخصائص الأساسية، لأن خاصية اللون لا تميزه عن غيره مثل القرص أو السماعة.

◆ طريقة استعمال المهارات في التعبير الذاتي:

مهارة الآداء تتطلب جانباً معرفياً هاماً، و الفرد حتى يكون مبدعاً يحتاج إلى اتقان الكثير من المهارات المعرفية، فالإبداع لا يأتي من فراغ و لابد للمبدع من الثقة بالنفس و القدرة على الإنتباه و مواجهة الصعوبات و الفشل، و يقع العبء الأكبر لتنمية المهارات بالجانب المعرفي على عاتق المكتبات التي يتردد عليها الموهوبون، و من أهم جوانب المهارات المعرفية اللازمة للموهوب:

1. ينبغي ان يحدد الطفل المهارات التي تتطلبها الأعمال المعرفية المختلفة مثل (حل المشكلات – التفكير الابتكاري) و أن يميزها و يفهما.
2. أن تستخدم هذه المهارات من قبل جميع التلاميذ من خلال حل مشكلات متنوعة أو اعمال التفكير الابتكاري تؤدي إلى تكوين خبرة متنوعة لديهم.
3. استخدام المصادر المرجعية في ارشاد الأطفال و توجيههم لاكتساب المهارات المعرفية و استخدامها استخداماً فعالاً.

3- تنظيم البرنامج اليومى لتنمية الابتكار الابداعى عند الأطفال:

ويضم برنامج تنمية الإبداع و الإبتكار، مختلف الأنشطة الموجهة و الجماعية و الفردية، بحيث يراعى البرنامج التدريب على العوامل العقلية (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، (أنظر الهامش) و العمل على إكساب الأطفال الصفات الابتكارية النفسية مثل الاستقلالية و الثقة بالنفس، و يراعى فى تنظيم البرنامج اليومى للنشاط الإبداعى ما يلى (حجازى: 2001، 84):

أ. مراعاة خصائص المرحلة النمائية للطفل.

ب. أن يتضمن البرنامج أنشطة عملية يميل اليها الطفل.

ج. أن تكون الانشطة من النوع الذى يتطلب حركة و مهارات حركية.

و من أمثلة أنشطة التدريب على الإبداع لدى الأطفال:

1- طرح مشكلة و يطلب من الطفل أو مجموعة من الأطفال إعطاء مقترحات لحل المشكلة.

2- يطلب من الأطفال ذكر أكبر عدد ممكن لاستعمال شيء مثل: طوبة، أو فرشاة أسنان.

3- التفكير بالنتائج ماذا يحدث لو.... ؟

- مكتبات الموهوبين:

لعل أهم العقبات والإشكاليات التى تواجه وجود مكتبات للموهبين بالوطن العربى هى:

1. اختلاف مفهوم الموهبة وكثرة الآراء حول تحديد مفهوم دقيق لها، و ما يلحق ذلك من صعوبة إيجاد برامج وخدمات موجهة لفئة إختلف المختصون فى تعريفها.

2. تعدد أنواع المواهب وتنوعها و تعدد شرائح المستفيدين، مما يتطلب دراسة حالة لتحديد الخدمات الناسبة لكل منهم.
3. تعدد الفئات العمرية للموهوبين مما يصعب أن يلبيها نوع واحد من المكتبات، ومع ذلك لابد من التركيز على مكتبات الأطفال والمكتبات المدرسية لارتباطها بفلسفة الاكتشاف و التأهيل المبكر للموهوبين.
4. قلة تقدير المكلفين بالكشف عن الموهوبين ورعايتهم للدور الكامن الذي تلعبه المكتبات ومراكز المعلومات في تحقيق أهدافهم في توجيه الموهوبين وتأهيلهم.

أهداف مكتبات الموهوبين:

تنطوي أبرز الأهداف التي تسعى مكتبات الموهوبين إلى تحقيقها تحت العناصر الآتية (القبلان، نجاح قبلان: 2003، 88):

- تطوير نماذج التفكير التي تساعد على حل المشكلات عن طريق البحث العلمي وتنمية قدرات الموهوبين على الاستدلال والاستقراء واتخاذ قرارات سليمة وفعالة.
- زيادة الإيمان بالبحث العلمي مما يكوّن لدى الموهوب اتجاهات إيجابية نحو البحث والتحري.
- إيجاد بيئة بحثية سليمة ومتميزة تحرك العمل في المكتبة وتحقق أهدافها الرئيسة.
- مساندة التعليم الخاص الموجه للموهوبين في تحقيق أهدافه وإكسابه صفة العمق والشمول.
- مساعدة الموهوبين أنفسهم لتخطي العقبات التعليمية التي تواجههم بتوفير معلومات مناسبة تجيب عن استفساراتهم.

- توفير الدورات التدريبية التى تؤهل أمناء المكتبات للتعامل الناجح مع الأطفال الموهوبين و ذلك فى الإتجاهات التالية:

اولاً: كيفية الكشف عن الطفل الموهوب و ملاحظته و كيفية الاستفادة من الأدوات المساعدة لذلك مثل الإختبارات النفسية و الذكائية للأطفال الموهوبين.

ثانياً: الإرشاد النفسى السليم للطفل الموهوب و كيفية التعامل الناجح معه و الذى يؤدى به إلى تشغيل مواهبه و طاقاته العقلية الكامنة.

ثالثاً: التعاون مع الآباء و الأمهات بالمنزل من جهة و التعاون مع المدرسين بالمدرسة من جهة أخرى و كيفية إرشادهم الإرشاد السليم للوصول إلى نتائج ايجابية لما قد يبذل فى المكتبة من أنشطة مختلفة.

خدمات المكتبات للموهوبين:

ينبغي أن تنطوي أهداف الخدمات المكتبية الموجهة للموهوبين على تنمية مهاراتهم و طاقاتهم العقلية بتوفير المعلومات المناسبة لتلك العملية لتحقيق التفكير الإبتكاري لديهم لإنتاج تصورات أو معلومات جديدة غير عادية لحل المشكلات المطروحة أو التنبأ بها، وأول الخطوات في هذا الطريق هي تكوين مشاعر إيجابية لدى الموهوب نحو المكتبة خاصة في مرحلة الطفولة بتقديم المكتبات خدمات فاعلة تساعده على إنجاز ما يفكر به، إلا أن تنفيذ هذا في الواقع إلى إجراءات يعد مهمة صعبة تتطلب أنماطًا مختلفة من الخدمات المكتبية غير المألوفة، ورغم تعقد هذه المهمة إلا أنها في الوقت نفسه واجب ينبغي عدم التردد في أدائه.

ومن المعايير التي يمكن مراعاتها عند اختيار المواد المكتبية المناسبة الآتي:

- وضوح مفهوم الموهوب واحتياجاته من المعلومات لدى العاملين القائمين على الإختيار.
- المرونة في تغيير أهداف التزويد الموجهة لخدمة الموهوبين في المكتبة.
- اشتراك الموهوبين والمسؤولين عن تأهيلهم في اختيار المواد المكتبية التي تناسبهم.
- مراعاة مستويات الخدمات التي تقدمها المكتبة.

- إعطاء الأولوية للاتجاهات الفردية للموهوبين الذين يرتادون المكتبة.
- اعتماد خطة مستقبلية ملائمة لاحتياجات الموهوبين أو الموضوعات التي ترغب الدولة في إيجاد حلول لها من خلال ابتكارات الموهوبين.

النتائج:

و أخيراً... تعرض الباحثة مجموعة من الآراء والمقترحات التي تساعد في تطوير الخدمة المكتبية المقدمة للموهوبين و ذلك على النحو الآتي:

- التوسع في إنشاء المكتبات وتوزيعها المكاني، للحاجة الملحة التي تستدعي وجود عدد من المكتبات الجيدة في كل مدينة حتى لو كانت صغيرة وتتبع لمكتبة رئيسة.
- إعادة النظر بضوابط الإعارة لفئة الموهوبين والمسؤولين عنهم لتسهيل الحصول على المعلومات وذلك يشمل عدد الكتب المعارة ومدة الإعارة.
- إتاحة الإعارة الدولية بحيث يتاح للموهوب الحصول على ما يريده من معلومات من أي مكان في العالم.
- تطوير محتويات المكتبات بحيث تشمل المراجع والكتب والدوريات العلمية الحديثة وخاصة ما يتعلق بتنمية التفكير، وتطوير الأفكار الإبداعية، وربط الموهوب بالمستجدات العلمية في مجاله.
- العناية بتطوير المكتبات العامة والجامعية بتزويدها بأوعية معلومات تتصف بالحداثة والعمق المعرفي وبكل ما يحتاجه الرواد من أوعية معلومات متخصصة.
- أن يكون في المكتبة مكتبيون قادرون على تفهم الموهوب ومساعدته على إيجاد ضالته كمًا وكيفًا.
- تقديم مجموعات و خدمات سمعية و بصرية و إلكترونية حديثة.
- تطوير خدمات الإتصال في المكتبات المقروءة والمسموعة والمرئية، وتسهيل التخاطب الإلكتروني.

- الاستفادة من الإنترنت (شبكة المعلومات العالمية) كأداة حديثة عصرية لمتابعة التطورات المتلاحقة في عالم الإبتكارات والإختراعات لخدمة الموهوبين.
- إيجاد مكتبات متخصصة علمية بمقاييس عالية تسعى إلى متابعة أبرز المستجدات في الساحة.
- تحديث قواعد المعلومات بإستمرار وإنشاء أقسام خاصة تهم المهتمين في المجال.
- إنشاء المكتبات لمواقع خاصة على الإنترنت لتقديم خدمات للموهوبين يمكن من خلالها تزويدهم بالمصادر.
- ربط المكتبات الحالية بمكتبات عالية لتوسيع مقتنيات المكتبات المحلية.
- أن يتمتع المسؤولون عن جميع المكتبات بالوعي الكافي للإجابة على تساؤلات الموهوبين التي تشبع رغباتهم، مع إيجاد باحثين في قسم المراجع في تخصصات متنوعة قادرين على تقديم المعلومات المجدية للباحث الموهوب.
- تدريب أمناء المكتبات على الكشف عن الفروق الفردية ليتمكنوا من معرفة الموهوبين.
- تأهيل الكوادر العاملة في المكتبات من خلال دورات مستمرة، يتم تدريبهم فيها على كيفية تطبيق الإستراتيجيات الناجحة فى التعامل مع فئة الموهوبين.
- التدريب المستمر لأمناء المكتبات على استخدام أحدث التقنيات من أجل تطوير نوعية الخدمة المقدمة.
- البدأ بتطبيق الخدمات و الأنشطة المقترحة بالبحث و الخاصة بطرق تربية الموهوبين و تنمية مهارات التفكير و القدرات العقلية لهم، و ذلك بمختلف مكتبات الأطفال المحتمل أن يتردد عليها الأطفال الموهوبين بالوطن العربى.

هامش البحث:

أهم علماء حركة القياس العقلي:

- فرانسيس جالتون Francis Galton (1822-1911).

- الفرد بينيه Alfred Binet (1857-1911).
- لويس تيرمان Lewis Terman (1877-1956).

أهم النماذج العربية في مجال رعاية الموهوبين:

من أبرز المؤسسات العربية المتخصصة بهذا المجال ما يلي:

- مكتب التربية العربي لدول الخليج Arab Bureau of Education for The Gaulf States / http://www.abegs.org/Aportal / الرياض.
- المجلس العربي للطفولة و التنمية Arab Council for Childhood & Development / http://www.arabccd.org/Pages/Default.aspx / القاهرة.
- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية Kuwait Society for The Advancement of Arab children / http://www.ksaac.org.kw / الكويت
- المجلس العربي للموهوبين و المتفوقين The Arab Council for the gifted & Talented (ACGT) / http://www.arab-cgt.org / عمان.
- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (ALECSO) The Arab League Educatinal and Cultural and Scientific / http://www.alecso.org.tn/index.php?lang=ar / تونس.
- مؤسسة عبد الحميد شومان Shoman Foundation / http://WWW.SHOWMAN.ORG.JO / عمان.
- *برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية مؤسسة إنمائية*
- AGFUND. (*Arab Gulf* Programme for United *Nations* Development / http:// www.agfund.org/ / الرياض.

- منتـــدى الفكـــر العربـــي The Arab Thought Forum / عمان / http:// WWW.MUNTADA.ORG.
- المنظمة الاسلامية للتربية و الثقافة و العلوم
- Islamic Educational, Scientific and Organization Cultural – ISESCO / http:// www.isesco.org.ma/arabe/index.php / الرباط
- مؤســسة الملــك حــسين The King Hussein Foundation/ عمان / http:// www.kinghusseinfoundation.org/.
- مؤسسة الملك عبد العزيز و رجاله لرعاية الموهوبين King Abdulaziz Compaions Foundation for Childness and Creativity / السعودية / http://www.mawhiba.org.sa/.
- الموهبة و التفوق www.geocities.com/giftedness123 / الاستاذ عبد الله العفيص / السعودية.
- الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة/ Bahraini Society for Child Development / http://www.bscd-bh.org
- جمعية الامارات لرعاية الموهوبين Emirates Association for Talented / http://www.dubaipolice.gov.ae/dp.

أما أبرز المؤسسات و الجمعيات العالمية المتخصصة في مجال رعاية الموهوبين فهي:

- The Council for Exceptional Children (CEC) 1920 Association Drive \ E-mail : service@cec.sped.org
  Website : http://www.cec.sped.org/index.html
- The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT)
  University of Connecticut
  E-Mail : mailto:epsadm06@uconnvm.uconn.edu
  Website : http://www.ucc.uconn.edu/~wwwgt/nrcgt.html
- Center for Academic Precocity (CAP)
  Arizona State University (ASU)

E-Mail : mailto:cap@asu.edu
Website : http://www.asu.edu/educ/cap

- The World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)
  E-Mail : mailto:worldgt@earthlink.net
  Website : http://www.worldgifted.org/
- The National Association for Gifted Children (NAGC), England
  Elder House
  E-Mail : mailto:nagc@rmplc.co.uk
  Website : http://www.rmplc.co.uk/orgs/nagc/index.html
- The Association for Bright Children of Ontario (ABC)
  2 Bloor Street West
  E-Mail : mailto:abc_ontario@on.aibn.com
  Website : www.kanservu.ca/~abc
- Queensland Association for Gifted & Talented Children Inc (QAGTC)
  QAGTC Inc., Old Stafford School Support Centre\ Australia
  E-Mail : mailto:qagtcinc@bit.net.au
  Website : www.bit.net.au/~qagtcinc

من إختبارات و مقاييس الكشف عن الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال:

- مقياس بيركن للمفاهيم الاساسية (BBCS) و يتكون هذا القياس من 30 فقرة و يتضمن سلسلة من الصور التي يطلب فيها الاطفال اختيار الصورة المناسبة.
- مقياس وكسلر لذكاء الاطفال ما قبل المدرسة (WISC-R) و يستخدم لقياس القدرات العقلية العامة للاطفال ما بين 3–7 سنوات.
- مقياس تورانس للاداء و الحركة، ويتكون من اربعة انشطة ادائية الغرض منها الكشف عن قدرات الاطفال الابداعية بين عمر 3–8 سنوات.
- مقياس برايد (1983) و يستخدم لقياس مظاهر الموهبة لدى الاطفال ما قبل المدرسة ممن تتراوح اعمارهم بين 3–6 سنوات (سليمان: 2001، 114).

المصادر:

أ – المصادر العربية:

- جروان، فتحي عبد الرحمن 2002. اساليب الكشف عن الموهوبين و المتفوقين. ط. 1. عمان: دار الفكر.
- حجازى، سناء محمد نصر. سيكولوجية الإبداع: تعريفه و تنميته و قياسه لدى الأطفال. ط. 1. القاهرة: دار الفكر العربى، 2001.
- الحروب، أنيس. نظريات و برامج فى تربية المتميزين و الموهوبين. ط. 1. عمان: دار الشروق، 2006.
- دى بونو، ادوارد. قبعات التفكير الست. ترجمة شريف محسن. ط. 2. القاهرة: شركة نهضة مصر، 2007.
- ربيع، مبارك. واقع رعاية الموهوبين فى المدرسة العربية: المؤتمر السادس لوزراء التربية و التعليم فى البلاد العربية، 2008/2/16.
- http://www.moemagazine.net/articales.php?action=show&id=15-77k
- ريم، سيلفيا. رعاية الموهوبين: ارشادات للآباء و المعلمين / ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد، 2003.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. المتفوقون عقليا: خصائصهم، اكتشفاهم، تربيتهم، مشاكلاتهم / صفاء غازى احمد. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2001.
- سيف، نايل يوسف. سماته الأساسية الطلاقة و المرونة و الأصالة و الإبداع... أعلى مستويات الموهبة.– المعرفة الأرشيفية. ع 137، سبتمبر 2011.
http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=973
- الشخص، عبدالعزيز السيد. الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1411هـ / [1990]. في. القبلان، نجاح القبلان. خدمات المكتبات المقدمة للموهوبين:

دراسة استطلاعية. مجلة مكتبة الملك فهد. مج8. ع2، سبتمبر 2002 – فبراير 2003.

- الشربينى، زكريا. **أطفال عند القمة: الموهبة و التفوق العقلى و الإبداع** / يسرية صادق. ط. 1. القاهرة: دار الفكر العربى، 2002.
- صالح، ماهر. **مهارات الموهوبين و وسائل تنمية قدراتهم الإبداعية**. ط. 1. عمان: دار اسامة؛ دار المشرق، 2006.
- عبد الهادى، محمد فتحي. **مكتبات الاطفال**. حسن محمد عبد الشافى، حامد الشافعى دياب، محسن السيد العرينى. [القاهرة]: دار الغريب، 199؟. ص. 222.
- عميرة، إبراهيم بسيوني. "**الموهوبون ورعايتهم: رؤية تربوية**". ندوة الموهوبون: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المنعقدة في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من 14 – 16 / ربيع الآخر, الموافق 19 – 21 سبتمبر 1994. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج , 1418هـ ص 11 – 35. في. القبلان، نجاح القبلان. خدمات المكتبات المقدمة للموهوبين: دراسة استطلاعية. مجلة مكتبة الملك فهد. مج8. ع2، سبتمبر 2002 – فبراير 2003.
- قبانى، عادل. **الخطوة الأولى لصناعة طفلا مبدعاً**. معا نصنع الإبداع ؛ 1. الإسكندرية: ريتاج، 2010.
- قبانى، عادل. **كيف تفجر الإبداع داخل ابنائك**: الدليل العملى لتنمية مهارات التفكير و الإبداع. معا نصنع الإبداع ؛ 2. الإسكندرية: ريتاج، 2010.
- قبانى، عادل. **تمارين إبداعية لتنمية ذكاء ابنك**. معاً نصنع الإبداع ؛ 3. الإسكندرية: ريتاج، 2010.
- القبلان، نجاح قبلان. **خدمات المكتبات المقدمة للموهوبين**: دراسة استطلاعية. مجلة مكتبة الملك فهد. مج8. ع2، سبتمبر 2002 – فبراير 2003،52-103ص.، http://www.kfnl.gov.sa/idarat/KFNL_JOURNAL/KFNL_JOURNAL/MagPages/52.htm

- القبلان، نجاح لقبلان. دور المكتبات العامة في تنمية ثقافة الطفل: دراسة تطبيقية على مكتبة الطفل التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض. الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2001.
- محفوظ، سهير احمد. الخدمات المكتبية و ادب الاطفال: دراسات و ابحاث. ط 1. القاهرة: المكتبة الاكاديمية، 1997. ص. 191.

ب_ المصادر الأجنبية:

- Allison, Sam. Debating With Talented and Gifted Students For many educational reasons is an excellent activity for "talented and gifted" (T.A.G.) students.- (2002). School Libraries Canada , Vol. 22. No.1, P.13-14 , 2002. www.Canadian Statistics Classroom.com. 30\5\2010.
- Caraisco, Janet. Overcoming Lethargy in Gifted and Talented Education with Contract Activity Packages. (2007). The Clearing House. July/August Vol. 80. No. 6, 2007. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR881.pdf. 24\5\2010.
- Clark, B.(1992) Growing up gifted (4th ed.) New York: Macmillan. In. Greene , Meredith. Gifted Adrift ? Career Counseling of the Gifted and Talented ?.(2002). Roeper Review ; Winter 2002, Vol. 25, Issue 2, p.66, 7p. Academic Search Complete. 30\5\2010.
- Dubner, F. S. (1979). Thirteen ways of looking at a gifted teacher, Journal for the education of the gifted, 3 (3), 143-146.
- Flack , J. " A New Look At Valued Partner Ship: The Library Media Specialist and Gifted Students". School Library Media Quartely. (Summer 1986). P. 174 – 179. In القبلان، نجاح القبلان. خدمات المكتبات المقدمة للموهوبين: دراسة

استطلاعية. مجلة مكتبة الملك فهد. مج8. ع2، سبتمبر 2002 – فبراير 2003.

- Halsted, J. Guiding Gifted Readers: From Preschool To High School; A Guide for Parents, Teachers , Librarians and Counselors. Ohio Psychology Publishing, 1988. في. القبلان، نجاح قبلان. خدمات المكتبات المقدمة للموهوبين: دراسة استطلاعية. مجلة مكتبة الملك فهد. مج8. ع2، سبتمبر 2002 – فبراير 2003.
- Kaplan, S. N. (1979). In-service Training manual: Activities for developing curriculum for the gifted \ talented. Los Angeles: Leadership Training Institute. Karplus, R. (1969). What's new in curriculum-physical sciences. Nations Schools, 84, 35-36. في. الحروب، أنيس. نظريات و برامج في تربية المتميزين و الموهوبين. ط. 1. عمان: دار الشروق، 1999.
- Morgan, Anne. Experiences of a gifted and Talented nrichment Cluster for Pupils aged five to seven. (2007). British Journal of education. Vol. 34. No. 3 2007.: http://Search ebscohost.com. 24\5\2010.
- Renzulli, J & Reis , S. The School wide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence Mans-eield Center, Ct: Creative Learning Press, Inc. 1985..في الحروب، أنيس. نظريات و برامج في تربية المتميزين و الموهوبين. ط. 1. عمان: دار الشروق، 1999.
- Renzulli, J. S. (1986)."The Three-ring conception of giftedness: adevelopmental model for creative productivity", in R. Sternberg & J. Davidson (eds) conception of Giftedness. New York: Cambridge University Press. In. جروان، فتحي عبد الرحمن. أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين. ط. 1. عمان: دار الفكر، 2002.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	تأثير برنامج ارشادي في التخفيف من آثار الذاكرة الصدامية لدى تلاميذ
الباحث	أ.د مهند محمد عبد الستار النعيمي
مقدم الورقة	أ.د مهند محمد عبد الستار النعيمي
الجهة الموفدة	جامعة ديالى - مديرية تربية ديالى /العراق

مشكلة البحث وأهميته

يجتهد الباحث في البحث الحالي في الإجابة عن عديد الأسئلة المثارة في هذا الصدد منها:

هل فاعلية الذاكرة الصدمية العقلية منها والمتخيلة صوريا تختلف وتتباين بحسب درجة تعقيد الأحداث الصادمة والخبرات المعرفية التي تعرض لها التلاميذ؟ هل الذاكرة الصدمية تتأثر بأسلوب معالجة المعلومات المكانية والزمنية والصور الذهنية التي يدركها التلاميذ ؟ كيف يمكن التلاميذ أن يطوروا فعاليات تكيفية جديدة تعمل على إعادة تمثيل الخبرة الصدمية لتكون ضمن المخطط الادراكي كيما يتم استيعابها والتخفيف من آثارها عليهم في المستقبل المنظور؟ وأخيرا هل يودي التعرض المتكرر للبرنامج الإرشادي إلى مساعده التلاميذ في إعادة تنظيم مسارات عملية معالجة المعلومات وتطور فاعلية إدارة الأحداث الصادمة.

لقد تعرض الأطفال في العراق بشكل عام وفي محافظة ديالى بشكل خاص إلى عديد الخبرات الصدمية التي أثرت بشكل واضح على مجمل فعالياتهم الحياتية الادراكية والمعرفية والاجتماعية والنفسية،وكانت آثار هذه الخبرات والأعراض الناجمة عنها لا تحتاج إلى جهد كثير لتلمسها ومعرفتها. وقد تحسس الباحث طبيعة المشكلة من خلال ملاحظاته الخاصة لعينات البحث والحوارات التي أجراها مع عدد غير قليل من المعلمين وأولياء أمور التلاميذ. الأمر الذي استوجب التصدي لهذه المشكلة ومحاولة التقصي عن حيثياتها وأسبابها بغية إيجاد بعض من الحلول المقترحة التي يشكل البرنامج الإرشادي المعتمد في البحث الحالي احدى المحاولات في هذا المجال.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1. قياس انتشار الذاكرة الصدمية في محافظ ديالى.

2. تعرف اثر البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني – العاطفي) في التخفيف من آثار الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويتم ذلك من خلال المقارنة بين القياس القبلي والقياس إثناء البرنامج والقياس بعد انتهائه.

ولتحقيق هذا الهدف وضع الباحث الفرضيات الآتية:

أ. ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني العاطفي).

ب. تعرف الفروق في الذاكرة الصدمية لدى التلاميذ الذكور والإناث على وفق متغير البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني العاطفي).

ج. ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتفاعل كل من متغيري البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني العاطفي) والجنس.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بتلاميذ المدرسة الابتدائية في مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى للعام الدراسي 2009-2010.

تحديد المصطلحات: يتضمن البحث المصطلحات الآتية:

أولا: الذاكرة الصدمية Traumatic Memory:

1. تعريف هوارتز وجماعته (Horowitz, et al ,1988):

ذاكرة خاصة تتجلى في أعراض إعادة تذكر للتجربة ألصدمية من قبيل الأفكار الاقتحامية، والكوابيس، واللمحات الارتجاعية وردود الأفعال الفسيولوجية والسيكولوجية (Horowitz, et al ,1988,P.78)

2. تعريف ماك نيلي(Mc Nally, 1998) :

منظومة ديناميكية للتجارب السابقة، وهي في الأغلب الأعم تتشوه وتتأثر بحالة الشخص الانفعالية في وقت التذكر وبأهمية التجربة (Mc Nally,1998,P.971).

3.. تعريف باسل وجماعته (Bassel et al, 2001):

ذكر الفرد للحدث الصادم واستجابته لذلك التذكر بشكل حسي ومعرفي وعاطفي و فسلجي (Bassel,et al 2001,P.23)

ثانيا: الأسلوب العقلاني العاطفي

1- تعريف (Okun) 1982

أسلوب علاجي إرشادي يعتمد على مفاهيم النظرية السلوكية – المعرفية وهو علاج واقعي ومنطقي ومنظم تنظيما مرتبطا بالتعلم،يستكشف قيم المسترشد وخياراته السلوكية ويكشف عدم الانسجام والتناقض في أفكاره ويفرض عليه مسؤولية الخيارات(Okun1982،p:127)

2- تعريف (Jonse) 1983

أسلوب إرشادي مباشر يعتمد إشباع حاجتي الانتماء وتقدير ألذات من اجل تحقيق توافق الفرد مع نفسه أولا ومع الآخرين ثانيا وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق ألذات.(Jonse,1983,p:223)

3- تعريف (James) 1983

عملية تقديم الإرشاد المطلوب لمساعدة الأشخاص على تعريف وتغيير آرائهم غير العقلانية إلى آراء عقلانية.(James,1983,p:173)

تعريف (Corey) 1990

أسلوب إرشادي يهدف إلى مساعدة الأفراد على التحكم بحياتهم وإشباع رغباتهم الواقعية وحاجاتهم النفسية.(Corey,1990,p:452)

أما التعريف الإجرائي للأسلوب العقلاني الانفعالي العاطفي

فهو مجموعة من النشاطات والفعاليات المنتظمة في استراتيجيات الجلسات المعدة في البرنامج الإرشادي المستخدم لأغراض هذا البحث.

الإطار النظري

أولا: العلاج العقلاني الانفعالي(The emotional rational treatment)

لقد شكلت فكرة علاج محتوى التفكير وكيفية التفكير منطلقا عاما لإعادة البناء المعرفي عند المسترشد على افتراض إن فكرة الإنسان عن الأحداث وليست الأحداث ذاتها هي المسؤولة عن اعتلال مزاجه.وهو أساس المنظورالذي اتبعه (اليس) في علاج السلوك غير السوي وعلاج الأفكار المحزنة من خلال الفعاليات آلاتية:

1. إحداث التعديل المعرفي في السلوك ويتم ذلك من خلال معرفة طريقة التفكير والياته عند المسترشد ومن ثم توجيهه باتجاه العلاج المراد تحقيقه بعد أن يتم تطوير المفهوم الجديد المراد بناؤه.وبكلمة أخرى يقوم تعديل البناء العرفي للفرد على أساس تحوير وتصحيح المدركات الخاطئة والعادات السلبية كيما يستطيع المسترشد أن يدرك العالم المحيط به إدراكا واقعيا وعقلانيا قائما على المنطق والتنظيم العقلي السليم.
2. تعديل الاعتقادات الخاطئة: يشير أنصار العلاج المعرفي أن المشكلات التي يعانيها الناس تنجم عن الطريقة التي يفكرون بها والكيفية التي يدركون فيها أنفسهم والآخرين من حولهم والخطأ في التفكير هنا ينشا جراء إدراكهم لمواقف غير عقلانية أو وجود قواعد جامدة وأساليب نمطية تضع السلوك على مسارات آلية غير قابلة للمرونة وكلها تشكل بدايات خاطئة للتفكير والإدراك.
3. استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية: ويمثل هدف وغاية العلاج المعرفي فمن خلاله تحدث عملية تغيير وتعديل المفاهيم والتفسيرات الشخصية وليس السلوك وحده، لأن ألاضطراب الانفعالي هو ليس حالة وجدانية منعزلة عن مكونات الشخصية إنما هو جزء من منظومة متكاملة ومتفاعلة تبدأ من النشاط السلوكي

الـداخلي (الفكـري)حتـى النـشاط الـسلوكي الخارجي(الحركي).(نصار، 1998، ص89)

المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها نظرية اليس في العلاج العقلاني

تقوم نظرية اليس في العلاج العقلاني على عدد من المفاهيم الأساسية منها:

1. يولد الإنسان ولديه الاستعداد لان يكون منطقيا عقلانيا في تفكيره كما يمكن أن يكون عكس ذلك.
2. تؤدي العمليات الاحساسية والادراكية والفكرية دورها في تشكيل سلوكه المنطقي العقلاني وسلوكه وغير المنطقي غير العقلاني فهو يحس ثم ينتبه ثم يدرك ثم يفكر ثم يتصرف أي يسلك السلوك في الوقف.
3. إن التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني يمكن أن يتعلمهما الفرد منذ الطفولة من خلال الأسرة والأقران وطبيعة الثقافة التي يتبناها المجتمع الذي يعيش فيه.
4. تنشا الأضطرابات العاطفية من أنماط التفكير غيرالعقلاني والمنطقي وقد يفضي هذا إلى نشوء نوع من العصاب في التفكير.
5. ليست الأحداث الخارجية هي المسؤولة بشكل مباشر عن اضطراباتنا الانفعالية وإنما طريقة تفكيرنا وإدراكنا واتجاهاتنا هي المسؤولة عن ذلك الاضطراب.
6. يميل الأشخاص إلى تقويم أعمالهم السيئة أو الجيدة ويقدرون أنفسهم على أنهم سيئون أو جيدون على أساس إنجازاتهم، وهو ما يؤثربشكل كبيرفي مشاعرهم نحو أنفسهم وأفعالهم والآخرين أيضا.
7. يشكل تقدير ألذات (الصورة التي يدرك بها الفرد نفسه) وأساليب عزو أسباب السلوك لديه احد أهم مصادر الاضطراب العاطفي مستقبلا.

8. يجب مهاجمة الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية والعواطف السلبية التي تهزم ألذات عن طريق إعادة تنظيم آليات التفكير والمدركات والمفاهيم والاتجاهات التي يتبناها الفرد ويدركها حتى يصبح التفكير منطقيا وعقلانيا وواقعيا ومنظما.

(مـــــلا طـــــاهر، 1995،ص10)(عـــــزة وجـــــودت 1999ص138) (الصفار، 2002،ص182) (سفيان، 2002،ص42)

خطوات الإرشاد في العلاج العقلاني العاطفي

تشير الأدبيات إلى أن خطوات العملية الإرشادية وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي العاطفي ل(اليس) تقوم على المراحل آلاتية:

1. مرحلة الإحساس بالأفكار: حيث يتم وضع الأفكار غير العقلانية موضع الانتباه والاهتمام،وعادة ما تكون محملة بشحنات انفعالية عنيفة تؤثرفي الفرد وفي تفاعله وتوافقه مع عالمه الداخلي ممثلا بالأفكار والهواجس والمعتقدات والاتجاهات والتفضيلات وعالمه الخارجي ممثلا بالبيئة المحيطة به من أقران وأصدقاء وأقرباء.
2. مرحلة التحليل: وفيها يتم إجراء حديث داخلي مطول حول ماهية هذه الأفكار وحيثياتها وان ما يشعر به من تعاسة وخوف واضطراب، نتيجة لسيطرة هذه الأفكار على أفكاره وسلوكه.
3. مرحلة التفنيد: وفيها يتم التركيز على ما يسميه اليس ب(كفاح الرشد من اجل إعادة تنظيم إدراك المسترشد) حيث يدرب المسترشد على كيفية إعادة التنظيم الادراكي والتخلص من المشكلة،وفك الارتباط بين مدركاته وبين الأفكار غير العقلانية،وحل كل سلاسل الأحداث الزمانية والمكانية التي قامت في ظروف انفعالية طارئة غير طبيعية يصل في نهايتها المسترشد إلى واقع تشتد فيه الحاجة لإعادة بلورة هذه السلاسل وفق نظام أكثردقة وعقلانية.

4. مرحلة إعادة التنظيم: يقوم المسترشد بمساعدة المرشد على اكتساب فعالية إعادة تنظيم الأفكار غير العقلانية وفق آلية جديدة تعتمد على المنطق والوعي العالي والإدراك للصحيح للأحداث المحيطة به.
5. مرحلة تأصيل الفعالية الادراكية حيث يدرب المسترشد على استعمال آليات التفكير المنطقي السليم في مواجهة الأحداث اللاحقة دون الرجوع إلى اساليب التفكير السابقة.

ثانيا – الذاكرة ألصدمية Traumatic memory:

مفهوم الصدمة

عرفت الجمعية النفسية الأمريكية (الصدمة النفسية) بأنها حدث أو أحداث تتضمن تهديدا بالموت، أو إصابة بليغة، أو تهديدا للسلامة الجسدية للذات أو للآخرين. مثل المعارك الحربية، والهجوم العنيف، والكوارث الطبيعية، أو الكوارث التي يسببها الإنسان. أما عند للأطفال، فان الحوادث الصدمية قد تتضمن التجارب الجنسية التي لا تتناسب مع العمر. (DSM IV,1994 ,P.424)وطبقا لمفهوم التمايز النفسي Individual Differentiation) فان رد فعل الأفراد تجاه الأحداث الصادمة يختلف فيما بينهم، فما يشكل صدمة نفسية شديدة لدى أحد الأفراد قد يمثل موقفاً مؤلماً لدى فرد آخر، فالصدمة النفسية بأحداثها وشدتها لا تؤثر على جميع الناس بالطريقة نفسها إذ يعتمد التأثير على عدّة عوامل منها شدة ومدة ومقدار تعرض الأفراد للأحداث الصادمة، إدراك الأفراد للحدث وتقييمهم وتفسيرهم له، عمر الفرد ودرجة نضجه، طبيعة الشخصية ودرجة تماسكها ألبنائي والوظيفي، الخبرات السابقة التي يتمتع بها الفرد، وأخيرا الدعم الاجتماعي(Social Supported) في محيط الفرد المتعرض للصدمة. (مكتب اليونيسيف الإقليمي، 1995، ص22)

ويرى ديرجروف إن ردود فعل الأفراد أو الاستجابة للأحداث الصدمية تنقسم إلى نوعين من ردود الفعل الطبيعية هما:

1) ردود الفعل الطبيعية: وتشمل:

أ- ردود الفعل الآنية أو الفورية Immediate Reactions: وتظهر بعد وقوع الحدث الصادم مباشرة، إذ يشعر الفرد بالصدمة وغالباً ما ينتابه إحساس بأن ما حدث ليس حقيقيا، حيث يشعر بالذهول والإحساس بأن ما حدث غير واقعي فضلا عن حصول نوع من الجمود الانفعالي أو الثورة الانفعالية مع توقع وترقب المزيد من الأخطار مقرونة بحالة من الخلط الإدراكي وسوء تفسير الأحداث العادية. (ديرجروف، 2002، ص1-3).

ب- ردود الفعل خلال الساعات والأيام الأولى:

خلال الساعات أو الأيام الأولى للصدمة النفسية تظهر لدى الفرد ردود مختلفة مثل:

الخوف والقلق- تجنب الأماكن والأوضاع التي تعيد الذكريات المتعلقة بالحدث - اضطراب الفهم - تخيلات وأحلام تدور حول الحدث - ذكريات تقتحم التفكير وتتعلق بالحدث - الشعور بالحزن والغضب - الإحساس بالذنب ولوم ألذات - ظهور مشكلات في التركيز وأخرى تتعلق باضطراب في النوم - الإنهاك الجسدي. (مكتب اليونيسيف الإقليمي، 1995، ص80).

2) ردود الفعل المرضية وتشمل:

تتحول ردود الأفعال المذكورة آنفا إلى ردود أفعال مرضية في حالة استمرارها على نفس السياق دون حصول نوع من التضاؤل أو الانخفاض النسبي خلال فترة تتراوح بين أسبوع إلى شهر،حيث تتحول إلى أعراض خطيرة تتمثل في ظهور استجابات تتسم بالخوف الشديد - أفكار اقتحامية متكررة عن الحادثة - إنكار الحادثة وعدم تصديقها -اضطرابات شديدة في النوم - إعادة تمثيل الحادثة وكأنها تحدث مجدداً - الانسحاب من المجتمع وسوء التكيف وردود فعل اكتئابية - أنماط متنوعة للقلق الشديد.وحينما تستمر ردود الفعل المرضية هذه بالظهور لمدة تتجاوز الستة اشهر أو السنة فإنها تعد أعراضاً لاضطراب نفسي مزمن (Chronic Disorder).(Flaherty & Others, 1991, P.167) وإذا ما فشل هؤلاء في تجاوز الخبرة ألصدمية وما يصاحبها من ردود فعل استجابية (أعراض)،

فأنهم يطوّرون هذه الردود الاستجابية (الأعراض) (Symptoms) لاسيما أولئك الذين لديهم تاريخ مرضي سابق، فيقعون عرضة للإصابة باضطراب الضغوط ما بعد الصدمة النفسية PTSD، الذي يعد أخطر اضطراب نفسي تسببه الصدمة النفسية (Rees et al, 1997,PP.106-107).

نظريات تفسير الصدمات

أولا: المنظور السايكودينامي للشخصية

1- نظرية التحليل النفسي

تشير أدبيات التحليل النفسي إلى إن كل فورة هستيرة إنما تثار بفعل بعض عناصر الصدمة وان ما أطلق عليه (Hypermnesie) أو الذاكرة المفرطة في الإلحاح أو العصاب الفرط تذكري يشير إلى تشبث الحدث الصدمي في الذاكرة،وان ميزة هذا الاضطراب تتحدد في ثلاثة جوانب هي:

1. يجتر المصاب الذكريات ويعيدها ويكررها نتيجة لحصول حالة تثبيت (Fixation) في الذاكرة وارتباطها وتعلقها بعد الصدمة اما بالحادثة نفسها أو بالظروف التي سبقتها أو التي حدثت بعدها.
2. حدوث انشطار زمني أي (توقف الزمن المنطقي) ينجم عن شرخ في سياق التاريخ، فالذات العلقة بين شقي تاريخها تصبح لا تفرق ما إذا كانت تنتمي إلى القبل أو إلى البعد.فهي تعجز عن حداد الماضي ومن ثم دفن خسارة الموضوع، وهي أيضا عاجزة عن استيعاب هذا الواقع غير القبول على مبدأ الفهم الجديد للعالم الذي لم يعد أبدا كما كان.
3. إن تكرارالحادثة الفرط – تذكرية، سواء في أعراض التفادي على مستوى الفرد الذاتي أو الاجتماعي، أو في الأحلام، يشهد لواقع غير مقبول، غريب عن استمرارية وسياق التاريخ ولكنه يصر ويتكرر ويمثل القسم الأكبر من مساحة الوعي.(حب الله،2006،ص108-112).

2- انموذج الانفعالات – الصدمة – التفكيك:

تتفق نظريات الذاكرة ألصدمية إلى إن الإنسان الذي يخبر تجربة صدمية شديدة يمكن أن يلجا إلى آلية لا شعورية ولا إرادية تعمل بمثابة احد ميكانزمات الدفاع عن ألذات من اجل حمايتها من آثار تلك الصدمة وتحدث عندما تكون الخبرة الصدمية قد فاقت في شدتها وقوتها كل توقعات الفرد وإمكانياته وقدراته في التحمل. ويطلق علماء النفس على هذه الآلية بالتفكك إذ يحدث فيها توقف في وظائف الشعور المتكاملة طبيعيا وقطع في العمليات الخاصة بالوعي والذاكرة والإدراك،حيث يتمكن من خلالها من مجاراة التجربة الصدمية عن طريق ما يأتي:

1. الإغماء: وتشكل مظهرا من مظاهر التغيير في إدراك الواقع،تصل في شدتها المهددة للذات إلى إيقاف الوعي حيث ينكص إلى ادوار حياتية سابقة،من اجل إبعاد التجربة الصدمية مع انفعالاتها الشديدة على الأقل في الوقت الراهن.
2. فقدان الذاكرة(الكلي أو الجزئي): حيث يتم قطع أو فصل التجربة الصدمية عن شحنتها الانفعالية أي فصل الذكريات عن الوعي الخاص بها،غير إن هذا القطع لا يحصل عند تذكر أو استعادة التجربة الصدمية،حيث يتم استعادة التجربة غير السارة مع شحنتها الانفعالية.
3. الفقد الحسي الانفعالي(التبلد في الأحاسيس: وفيها يقوم الفرد الذي يخبر التجربة الصدمية ب(تجميد) مشاعره حول ما حدث له وفي نفس الوقت تذكر كل شيء وعادة ما تعتمد هذه الوسيلة على سلخ وإبعاد التجربة الصدمية من مدار مشاعر الفرد أو شعوره بتلك التجربة. (كمال، 1983،ص273)

ثانيا – المنظور المعرفي

يقوم الأنموذج المعرفي في تفسير الاضطرابات الصدمية على الافتراضات الرئيسة الآتية:

1. إن لدى الإنسان دافعا مهما لفهم العالم المحيط به والتعامل مع معطياته على مستوى الوعي والتفسير والتحليل.

2. 2-إن الخبرات والأحداث التي يمر بها أيا كان نوعها تظل في الذاكرة،ويستفاد منها مستقبلا في تنظيم مجريات حياته وتحقيق حاجاته المختلفة أولا والاستفادة منها في تحديد وحجم التهديدات التي يمكن أن تواجهه ثانيا وتكوين أنظمة دفاعات نفسية قادرة على التأقلم أو المواجهة مع التهديدات المحتملة التي قد يتعرض لها ثالثا.
3. تمثل الصدمة بالنسبة للنموذج المذكور انفا تحولا مفاجئا عن المسار المألوف أو المعنى المعتاد للحادث. ويمثل عجز الفرد في إعادة البناء أو تعديل الصورة الذهنية احد أسباب الفشل في التعامل مع الحادث الصدمي.
4. إن عمليات الترميز والتخزين واستدعاء ذكريات الصدمة في ظل الظروف الانفعالية هو ما يؤثر على طبيعة الذاكرة ألصدمية.
5. أن عدم إدراك الفرد للصدمة اوعدم توقعه لها يجعلها خبرة غريبة عن مخططه ألإدراكي.
6. تمثل الاحدث الصدمية خبرات مهددة للحياة،وهي تولد حالة شديدة من عدم الاتزان والقلق الناجم عن التناشز الادراكي بين ما يراه الفرد ويخبره في الواقع الراهن وبين ما تم إدراكه واستيعابه من خبرات ومعارف سابقة في الذاكرة.
7. يستطيع الفرد التخلص من آثار التجربة الصدمية من خلال دمج الخبرات الجديدة مع مخططاتهم الإدراكية.
8. عندما تكون خبرات الصدمة خارج مدى خبرة الفرد الاعتيادية،تفشل في أن تكون جزءاً من هذا المخطط، الادراكي.الأمر الذي يجعله عرضة للاضطراب. كما إن تأثيرات تلك الأحداث ستبقى داخل مخزن الذاكرة النشط وتصبح معرضة للظهور بأشكال سلوكية مضطربة.
9. تنشا الاضطرابات النفسية عندما تكون عملية معالجة المعلومات عن الحادث منفعلة وتحت سيطرة الذكريات المؤلمة. (عبد الخالق، 2000،ص10) (Miller&Thomas 1995, P.6) (Gelder et al ,1996,p.142).

1- نظرية معالجة المعلومات:

تشير هذه النظرية إلى أن بعض الأفراد الذين يتعرضون إلى صدمة نفسية أو حادثة يكونون غير قادرين على تفسير واستيعاب الحادثة بصورة كافية أو التعامل مع تأثيراتها بصورة فعالة. ولان الصدمة تتطلب من الأفراد القيام بتغيرات لم يكونوا قد اعتادوا عليها فان الاستيعاب المقنع للتجربة يكون صعبا (Kaplan & Sadock,1999,P.23).

ووفقا لهذه النظرية فان الفرد المتعرض للصدمة إما أن تزداد لديه أعراض إعادة اختبار الحدث كالذكريات المحزنة والتسلطية والأحلام والكوابيس أو الحزن الشديد عند التعرض للمواقف التي تثير الذكريات المرتبطة بالحدث الصادم، أو تزداد لديه أعراض التجنب (كتجنب التفكير بالحدث وتجنب المواقف لتي تثير الذكريات المؤلمة أو عدم القدرة على تذكر الحدث (العطراني، 1995، ص38).

وفي ذات الإطار تشير جانوف – بولمان (Janoff - Bulman) إلى أن الأحداث الصادمة تنتج عنها حالة من عدم التوازن والتي تتصف بالضغط والقلق الشديدين والناتجة عن عدم إدراك الفرد للصدمة وعدم توقعه لها. فالمصاب (المتعرض) لا يستطيع أن يستوعب الحدث لأنه:

1. يدركها بصيغة معلومة جديدة وغريبة عن المخطط الإدراكي.
2. إنها خبرة مربكة لأنها تقع خارج نطاق الخبرة الإنسانية الاعتيادية.
3. لا يتوقع حدوثها على الأقل في الوضع الراهن.
4. لا يملك الفرد وسائل التعامل مع تلك الأحداث لأنه لا يجد ما يماثلها في الذاكرة كي يتم التفاعل معها.
5. يفتقد الوسائل التكيفية الصحية المناسبة لمعالجة آثار تلك الصدمة.

ثالثا- الأنموذج الفسيولوجي للذاكرة:

يشير أصحاب هذا الأنموذج إلى الدور الرئيس الذي تؤديه أجزاء الجهاز الحوفي(Limbic System) في تنظيم كل الفعاليات المتعلقة بالذاكرة والتعلم والانفعالات المصاحبة لها.حيث تشير الدراسات إلى إن نشوء الطبقة الرئيسة للعقل الانفعالي كان مع ظهور الثدييات الأولى،وهي عبارة عن طبقات عصبية ملتفة حول جذع المخ تشبه عمامة صغيرة بأسفلها تجويف صغير يستقر فيه الجذع. ولان هذا الجزء يلتف ويحيط بجذع المخ أطلق عليه الجهاز الحوفي(Limbic System) وهو مشتق من الكلمة اللاتينية (Limbus) بمعنى الدائرة.والجهاز الحوفي(Limbic System)هو المسؤول عن انفعالاتنا وعواطفنا وهو الذي يتحكم فينا حين تسيطر علينا انفعالات الغضب والخوف والشهوة والحزن وسائر العواطف الأخرى وهو عند الإنسان أكثر تطورا وفاعلية بحيث تخطت فعالياته إلى التعلم والذاكرة. يضم الجهاز الحوفي جزئين عصبيين هما:

1. النتوء أللوزي(Amygdale) وهو المكان المخصص في المخ للاحتفاظ بالمشاعر ويعد مخزن الذاكرة الانفعالية واسمه مشتق من الكلمة اليونانية(Almond) ويبدو على شكل لوزتين تتكون من تراكيب عصبية متداخلة تقع اعلى جذع المخ بالقرب من قاعدة الدائرة الحوفية،وفي المخ نتوآن لوزيان واحد في كل من جانبي المخ باتجاه طرفي الجمجمة.وحجمه عند الإنسان كبر من حجمه عند بقية الثدييات.(دانييل جولمان،1990ص37)
2. قرن آمون(Hippocampus): ويمثل الجزء المخصص للاحتفاظ بالأرقام والمعلومات ويعد مركزا للتفكير العقلاني في الذاكرة.

إجراءات البحث:

الطريقة (Method)

العينة

تكونت عينة البحث من(200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث وقد تم اعتماد الاختيار العشوائي في انتقاء المدارس التي تمت الدراسة فيها. وحرص الباحث من خلالها تحقيق أقصى متطلبات السلامة الخارجية(External Validity) للتجربة التي من شأنها أن تفضي إلى تعميم صادق للنتائج من العينة إلى المجتمع.

عينة التجربة

وقد تكونت عينة التجربة من (17) تلميذا وتلميذة تلميذ تسع من الإناث وثمانية من الذكور تراوحت أعمارهم بين (10.3-11.6) سنة بمتوسط بلغ (10.6) سنة ممن يعانون من الذاكرة الصدمية كما كشف عنها الاستبيان المقدم لهم واخضعوا لجلسات البرنامج الإرشادي الذي تكون من اثنتي عشرة جلسة حددت أماكنها ومواعيدها بواقع جلستين أسبوعيا مدة كل جلسة 30 دقيقة ركزت كل واحدة منها على الاستراتيجيات المذكورة انفا.

وقد حرص الباحث في إجراء هذه التجربة على تحقيق السلامة أقصى متطلبات السلامة الداخلية(Internal Validity) للتجربة من خلال استبعاد كل المتغيرات الدخيلة التي قد تشترك(.دون علم الباحث أو رغبته)مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع ،مما يؤدي إلى تشويه النتائج وبالتالي لا نستطيع أن نعزو التغيرات الحاصلة في المتغير التابع(الذاكرة الصدمية) إلى اثر التغيير المنهجي للمتغير المستقل(البرنامج) بكل ثقة وقد حرص الباحث على إجراء التجربة في الصباح لضمان توافر النشاط العقلي واستبعد الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة او يعانون من مشكلات صحية,فضلا عن الحرص على توفير أجواء مناسبة قبل وإثناء التجربة.

أداتا البحث:

أولا: استبيان الذاكرة الصدمية:

سعى الباحث في قياس الذاكرة الصدمية (المتغير التابع)إلى بناء استبيان مغلق اعد لهذا الغرض في ضوء استبيان مفتوح سبق للباحث أن استفسر فيه من التلاميذ ومن أولياء الأمور عن أهم المخاوف والأحداث التي تعرض لها التلاميذ والتي يتذكرونها أو يتحدثون عنها دائما،وقد تكون الاستبيان المغلق من (30) عرضا وضع لها ثلاثة بدائل هي (دائما– أحيانا– لا أبدا) تم عرضها على عينة من الأساتذة المختصين في التربية وعلم النفس لغرض استخراج الصدق الظاهري للأداة حيث حصلت موافقتهم بعد أن تم تعديل صياغات بعض فقراتها، طبق على عينة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي بلغت (200) تلميذ وتلميذة،وقد عد الباحث التلميذ ذا اضطراب في الذاكرة الصدمية إذا بلغت درجته في الاستبيان(وسط حسابي واحد + انحراف معياري واحد).حيث بلغ عدد هؤلاء (17) تلميذا تسع من الإناث وثمانية من الذكور شكلوا نسبة(8.5٪) من عينة البحث. ويمكن اعتبارها نسبة انتشار إذا ما تم الأخذ بنظر الاعتبار إن اختيار عينة البحث كان عشوائيا.

ثانيا البرنامج العلاجي:

اتبع الباحث الاستراتيجيات آلاتية في البرنامج:

1. مناقشة الموضوع: حيث يقوم المرشد (مساعد للباحث) بشرح الغاية من الجلسات التي يقوم بها مع مجموعة التلاميذ،وتشجيعهم على التحدث عن المشكلات التي يعانون منها، وإخبارهم أن الجلسات ليست امتحانا لهم وإنما فرصة للحديث معهم وسماع آرائهم بشان الأفكار التي تسبب لهم المخاوف مع التأكيد على أن ما يدور في الجلسة هو شي خاص بهم لن يطلع عليه احد سوى المرشد،وقد اختار الباحث مدرستين احداهما للبنين والأخرى للبنات لكل مدرسة مرشد مساعد درب على كيفية إدارة الجلسات طبقا للبرنامج المعد لهذا الغرض.

2. تحديد الأفكار غير العقلانية: حيث يشجع المرشد التلاميذ على تحديد الأفكار غير العقلانية التي تسبب لهم مشاعر الضيق وعدم الارتياح.

3. نقد الأفكار غير العقلانية: بعد تحديد الأفكار غير العقلانية من قبل التلاميذ يقوم المرشد بنقد هذه الأفكار، وتشجيع التلاميذ على التساؤل فيما إذا كانت حقيقية أو من صنع الخيال،شريطة أن تكون المناقشة منطقية تتناسب مع أفكارهم،حتى يصل بهم إلى مرحلة تفنيد هذه الأفكار وإنكارها على مستوى الوعي.

4. استبدال الأفكار غير العقلانية: يقوم المرشد بعد تفنيد الأفكار غير العقلانية بتقديم أفكار جديدة تمتاز بالمنطقية والواقعية لتشكل معتقدات جديدة بالنسبة للتلاميذ. طبقا لنظرية أليس أن المسترشدين يجب أن يتعلموا كيفية التخلي عن اعتقاداتهم غير العقلانية وتغيير سلوكياتهم غير المرغوبة.

5. التغذية الراجعة والتعزيز الايجابي: يستخدم المرشد في أثناء الجلسات التغذية الراجعة المباشرة التصحيحية والايجابية بهدف استثارة الدافعية وضمان تشكيل الأفكار الجديدة واستمراريتها.أما التعزيز الايجابي فقد استخدم المرشد اسلوب التشجيع اللفظي والمعنوي للتلاميذ وبشكل مباشر لان ارتباط التعزيز بالاستجابة الصحيحة أو السلوك المرغوب يقوي احتمالية ظهور تلك الاستجابة أو ذلك السلوك مرة أخرى. وقد اتفق الباحث مع المرشد على تحديد كلمات معينة للتعزيز الايجابي مثل (أحسنت– ممتاز– بارك الله فيك) كما حدد مجموعة من الهدايا كنوع من التعزيز المادي للتلاميذ.

6. تقويم كفاية البرنامج: لما كان التقويم هو عملية إصدار حكم صادق وثابت على حدث أو ظاهرة محددة كان لابد من دراسة مدى فاعلية البرنامج المعد.وقد سعى الباحث عند تقويم كفاية البرنامج إلى إجراء ثلاثة أنواع من القياس هو القياس القبلي للتلاميذ قبل البدء بالبرنامج والقياس أثناء البرنامج وتحديدا بعد الجلسة الخامسة لمعرفة درجة تقبل التلاميذ للبرنامج وارتباط التغيرات الحاصلة بالمتغير التابع بالتغير

المنهجـي للمـتغير المـستقل ولـيس بمـتغيرات أخـرى والقيـاس الثالـث بعـد انتهـاء البرنامج.علما إن الباحث عرض البرنامج على عينة من المختصين في الإرشاد التربوي والنفسي لاستخراج الصدق الظاهري له.

التصميم التجريبي (Experimental Design)

اعتمد الباحث في إجـراء التجربـة علـى تـصميم ضـمن الأفـراد(Within Subject Design) لمتغيرين مستقلين(Factor Experiment With Repeated Measures) قياسات مكررة احدهما مـتغير البرنـامج الإرشـادي (الأسـلوب العقلانـي العـاطفي). والأخـر متغير ديموغرافي وهو الجنس بمستويين(ذكور – إناث). (آن، 1990، ص217) ويعد هذا التصميم من أهم تصاميم ضمن الأفراد حيث يشترك كل فرد في أكثر من شرط واحد من شروط المعالجات المختلفة.وتتم المقارنة بين أداء الفرد في كل شرط من الشروط الثلاثة(قبل – أثناء – بعد) البرنامج.ويوفر هذا الإجراء أقصى درجات الضبط التجريبي لأنـه يـسيطر علـى كـل مـا يتعلق بالمتغيرات الدخيلة فالمقارنة تتم بين درجـات نفـس المفحـوص عـبر شـروط المعالجـات المختلفة لأن الفرد في تصاميم ضمن الأفراد يكون ضابطا لنفسه الأمر الذي يمكن الباحـث مـن الضبط والسيطرة الجيدة على جميع المتغيرات الدخيلة وبالأخص المتغيرات المتعلقـة بـالفروق الفردية بين التلاميذ. (آن,1990,ص219).

إجراءات التجربة:

بعد اختيار عينة البحث وإعداد أدواته والياته وتحديد التصميم التجـريبي تم تطبيـق البرنامج الإرشادي على عينة البرنامج البالغة سبعة عشر تلميذا وتلميذة بواقع تسع تلميذات من الإناث وسبعة من الذكور. ولعل من أهم الصعوبات التي واجهت الباحث والمساعدين، في هذا الصدد هو عدم تعاون بعض مدراء المدارس معهم وصعوبة إيجاد الأماكن المناسـبة لتطبيـق البرنامج في هذه المدارس، كما عانى الباحث ومساعدوه من تغيـب احـد التلاميـذ عـن ثـلاث جلسات في البرنامج مما استوجب إبعاده عن البرنامج وبالتالي فقد بلغ عدد التلاميذ الـذين خضعوا فعلا لجلسات البرنامج الإرشادي ستة عشر تلميذا.

النتائج:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1. قياس انتشار الذاكرة الصدمية في محافظ ديالى.

بلغ عددهم عينة البحث (80) تلميذا وتلميذة في المدارس الابتدائية في محافظة ديالى للعام الدراسي (2009-2010). وقد عد الباحث التلميذ الذي تكون درجته على الاستبيان أكثر من (درجة الوسط الحسابي+ انحراف معياري واحد) ممن لديهم اضطراب الذاكرة الصدمية. وللأسباب الآتية:

أ. تعد المحافظة من المناطق الساخنة والتي شهدت أعمالا عسكرية لمدة طويلة بحيث أثرت بحوادثها وذكرياتها في أداء الوظائف النفسية والحياتية والاجتماعية للأطفال على وجه التحديد.

ب. إن الفقرات الواردة في الاستبيان المغلق أخذت بشكل خاص من التلاميذ الذين عبروا عن الأحداث التي خبروها ويخبرون آثارها في الوقت الراهن، فضلا عما ذكره أولياء أمورهم من أعراض تلت تلك الأحداث ويعتقدون أنها نجمت عنها. مما يشير إلى أن الاستبيان توافرت فيه شروط صدق المحتوى إذ إن الفقرات الواردة فيه أخذت من عينة الظاهرة السلوكية موضوعة البحث. وقد شكل عدد التلاميذ ممن يعانون من اضطراب الذاكرة الصدمية نسبة(8.5٪) من عينة البحث. وهي نسبة انتشار عالية تستحق الدراسة والمتابعة والاهتمام على حد سواء.

2. تعرف على اثر البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني – العاطفي) في التخفيف من آثار الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتبعا لفرضية التجربة فقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال تحليل التباين من الدرجة الثانية قياسات متكررة TOW- Factor Experiment With Repeated (Measures) لعينة تكونت من (16) تلميذا وتلميذة. والجدول(3)يوضح ذلك

جدول(3)تحليل التباين من الدرجة الثانية (قياسات متكررة) للتعرف على تأثير البرنامج الإرشادي في التخفيف من آثار الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
بين الأفراد (Between Subject)		15		
الجنس A	192	1	192	12.8
ضمن المجموعات	210	14	15	
ضمن الأفراد (Within Subject)	12470	32		
البرنامج B (التعرض المتكرر)				
تفاعل AB	12412	2	6206	5219.5
الخطأ (Error)	24.7	2	12.35	10.38
	33.3	28	1.189	

وقد بينت النتائج من الجدول (3) ما يأتي وتبعا لفرضيات هذه التجربة التي هي:

ا- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني العاطفي).

وقد رفضت هذه الفرضية, إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير القياس(القبلي – أثناء –بعد) البرنامج إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (5219.5) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (28-2) ومستوى دلالة (0.05)والبالغة (3.32) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية.مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي اثر في التخفيف من آثار الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير الجنس (الذكور- الإناث)

وقد رفضت هذه الفرضية, إذ ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في الذاكرة الصدمية لدى التلاميذ الذكور والإناث على وفق متغير الجنس (الذكور- الإناث). إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (12.8) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (14-1) ومستوى دلالة (0.05)والبالغة (3.32) ظهر أنها اكبر من القيمة الفائية الجدولية.مما يشير إلى أن هناك فروقا بين الذكور والإناث من حيث التأثر بالبرنامج الارشادي ولصالح الإناث اللاتي كن أحسن استجابة وسجلن درجات اقل في اضطراب الذاكرة مقارنة بالذكور،كما سيكشف عنه اختبار نيومان كولز للمقارنات المتعددة.

3- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتفاعل كل من متغيري البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني العاطفي) والجنس

وقد رفضت هذه الفرضية ,إذ ظهر أن هناك أثرا ذا دلالة معنوية لتفاعل كل من متغيري البرنامج والجنس(ذكور– إناث). والجنس(ذكور-إناث),حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (10.38),وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (28-2)

ومستوى دلالة(0.05),مما يشير غلى أن تفاعل هذين المتغيرين يؤثر في المتغير التابع (الذاكرة الصدمية).

وتـشير أدبيـات تحليـل التبـاين انـه في حالـة وجـود فـروق معنويـة بـين المجـاميع التجريبية يمكن استخدام اختبار نيومان كولز(Newman Kules) للتعـرف علـى الفـروق بين هذه المجاميع في المتغير التابع,وقد عمد الباحث لاسـتخدام هـذا الاختبـار للتحـري عـن دلالات هذه الفروق لمعرفة فيما إذا تغيرت قيم الذاكرة الصدمية عبر محاولات القياس الثلاث أم لا. والجدول(4) يوضح ذلك. جـدول(4)اختبـار نيومـان كـولز (Newman Kules) للمقارنـات المتعـددة لمعرفـة اثـر البرنـامج الإرشـادي(الأسـلوب العقلانـي العـاطفي) والجنس(ذكور-إناث)في التخفيف من اثار الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

البرنامج العلاجي X الجنس	بعد البرنامج X أنثى 1	بعد البرنامج X ذكر 2	إثناء البرنامج X أنثى 3	إثناء البرنامج X ذكر 4	قبل البرنامج X أنثى 5	قبل البرنامج X ذكر 6	الخطوات	القيمة الحرجة
الدرجة الكلية	273 X=34	289 X=36	363 X=45	401 X=50	569 X=71	611 X=76		
	–	16 (5,6)	*90 (4,6)	28 (3,6)	*296 (2,6)	*338 (1,6)	6	28.7
		–	*74 (4,5)	*112 (3,5)	*280 (2,5)	*322 (1,5)	5	27.4
			–	*38 (3,4)	*206 (2,4)	*248 (1,4)	4	25.7
				–	*168 (2,3)	*210 (1,3)	3	23.39
					–	*42 (1,2)	2	19.4
						–	1	

*يعد اختبار نيومان كولز(Newman Kules)وسيلة متقدمة من وسائل الإحصاء التي تستعمل في تحليل البيانات الناتجة من تحليل التباين.إذ يتم ترتيب المجاميع المتعلقة بالمتغيرات المؤثرة من الأدنى إلى الأعلى ,ثم تطرح كل مجموعة من المجاميع الأخرى لمعرفة أي منهما أفضل وبحسب أهداف البحث.ثم تستخرج قيمة(q)من جدول خاص بالاختبار ضمن درجة حرية الخطوة,وتحسب القيمة الحرجة من خلال حاصل ضرب قيمة(q)في جذر حاصل ضرب(عدد أفراد العينة ومتوسط تربيعات الخطأ)فإذا كانت قيمة الفرق بين المجاميع اكبر من القيمة الحرجة المستخرجة دل ذلك على معنوية الفرق والعكس صحيح.(Winer,1971,P:648)

** الإشارة تعني إن المقارنات دالة.

من خلال تحليل نتائج الجدول (4)نستنتج الأتي:

1- إن التلاميذ في القياس البعدي سجلوا درجة اقل في اضطراب الذاكرة الصدمية مقارنة بالقياس الذي سجلوه في أثناء البرنامج والقياس قبل البرنامج الإرشادي،مما يشير إلى أن البرنامج كان فاعلا في التخفيف من آثار الاضطراب الصدمي للذاكرة.وبدلالة إحصائية واضحة إذ كانت القيم الحرجة لدلالة الفروق اكبر من القيم الجدولية عند مستوى دلالة (0.05).

2- سجل الإناث درجات اقل في اضطراب الذاكرة الصدمة في أثناء وبعد البرنامج مما يشير إلى أن استجابتهن للبرنامج كانت أكثر وسجلن درجات اقل في اضطراب الذاكرة الصدمية حيث كانت القيم الحرجة لدلالة الفروق اكبر من القيم الجدولية عند مستوى دلالة (0.05).

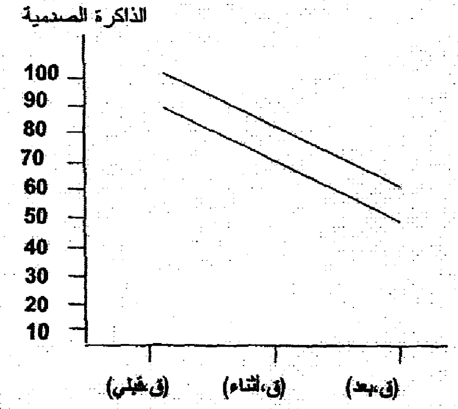
3 – إن البرنامج الإرشادي اثر في التخفيف من آثار الذاكرة الصدمية، إذ إن جميع المقارنات بين المجاميع بدءا من الخطوة (1) حتى الخطوة (6)كانت دالة إحصائيا لان قيمة الفرق الناتج بينها اكبر من القيمة الحرجة لدلالة الفروق. وهذا يعني إن هناك فروقا معنوية

بين المجاميع الستة في الذاكرة الصدمية وان ترتيب هذه المجاميع بحسب درجة الذاكرة الصدمية من الأدنى نحو الأعلى يكون كالأتي:

أ- إن مجموعة(القياس ألبعدي- إناث) طورن تخفيفا فعالا لآثار الذاكرة الصدمية حيث سجلن درجة اقل على استبيان الذاكرة الصدمية تليها مجموعة (القياس ألبعدي- ذكور) ثم مجموعة(القياس أثناء البرنامج - إناث) ثم مجموعة(القياس أثناء البرنامج - ذكور) ثم مجموعة (القياس قبل البرنامج - إناث) وأخيرا مجموعة(القياس قبل البرنامج- ذكور).

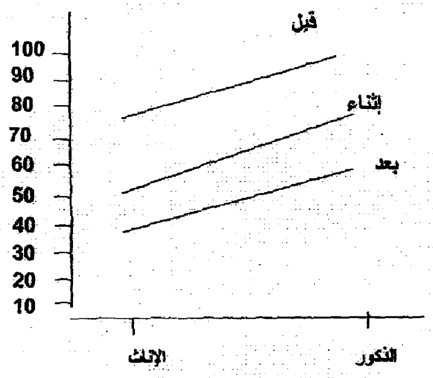
مناقشة النتائج:

1- لقد كشفت نتائج التجربة الأولى إن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في اضطراب الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير البرنامج الإرشادي(الأسلوب العقلاني العاطفي) القياس (قبل - أثناء- بعد) البرنامج وأن التلاميذ في القياس ألبعدي ذكورا وإناثا طوروا أساليب تخفيف لآثار الذاكرة الصدمية مما يشير إلى أن البرنامج الإرشادي كان فاعلا في التخفيف من آثار الاضطراب الصدمي. والشكل رقم(1) يوضح ذلك



شكل رقم(1)متوسط درجات قياس الذاكرة الصدمية بحسب متغير البرنامج(القبلي - أثناء -بعدي)

2- بينت نتائج التجربة أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية في اضطراب الذاكرة الصدمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير الجنس في القياس (قبل - أثناء- بعد) البرنامج وان الإناث طورن أساليب تخفيف للذاكرة الصدمية أكثر فاعلية من الذكور وسجلن درجات اقل على الاستبيان المعد لهذا الغرض والشكل رقم (2) يوضح ذلك



شكل رقم(1)متوسط درجات قياس الذاكرة الصدمية بحسب متغير الجنس(ذكور- إناث)

استنتاجات البحث

في ضوء التساؤلات النظرية التي طرحها البحث والفرضيات التي تحرى عنها في البرنامج الإرشادي وطبقا للنتائج التي خرج بها البحث يمكن صياغة الاستنتاجات الآتية:

1. إن الذاكرة الصدمية تتأثر بشكل مباشر بأسلوب معالجة المعلومات المكانية والزمنية والصور الذهنية التي يدركها التلاميذ.
2. إن فاعلية الذاكرة الصدمية في بلورة مدركاتها العقلية منها والمتخيلة صوريا تختلف وتتباين بحسب درجة تعقيد الأحداث الصادمة والخبرات المعرفية التي تعرض لها الأفراد.

3. يدرك الفرد حالة التناشز المعرفي الناشئ من إدراك الحدث الصدمي بوصفه خبرة أو معلومة جديدة غريبة عن الأنظومة المعرفية مما يجعلها مصدر تهديد قابل للتطور مستقبلا.

4. يطور الفرد فعاليات ادراكية تكيفية جديدة تعمل على إعادة تمثيل الخبرة الصدمية لتكون ضمن المخطط الادراكي حتى يتم استيعابها والتعامل معها.

5. يعمل العقل على تطوير استراتيجيات جديدة في معالجة المعلومات غير المنضوية في المخطط الادراكي والتي تدرك بوصفها أحداثا ضاغطة لكي يتم تمثيلها بنجاح داخل الخطة الادراكية بحيث يتطابق الحادث الصدمي المدرك مع الواقع.

6. يطور الفرد أساليب جديدة للتعامل مع الحدث الصدمي بما يخفف من آثارها على الفرد وتساعد البرامج الإرشادية المتنوعة في التقليل من آثارها على الفرد في المستقبل.

7. يؤدي التعرض المتكرر للبرنامج الإرشادي إلى مساعده التلاميذ في إعادة تنظيم مسارات عملية معالجة المعلومات وتطور فاعلية إدارة الأحداث الصادمة.

8. إن الأحداث الإنسانية المتسببة من عوامل خارجية خارجة عن ارداة الإنسان لا تعني انه غير قادر على تعديل وضبط سلوكه وحياته المستقبلية طالما إن الأمر متعلق في نظام معتقداته وطبيعة تفسيره للأحداث التي مر بها واتجاهاته الفعلية نحوها.

المصادر

1. آن، مايرز (1990): علم النفس التجريبي، ترجمة د.خليل ألبياتي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.
2. بوجيو، جون (1993): استراتيجيات التشخيص لما بعد الأزمة، الحلقة النقاشية الأولى، مكتب الإنماء الاجتماعي، الكويت.
3. بيك، ارون (2000): العلاج العرفي والاضطرابات الانفعالية، ترجمة عادل مصطفى، مراجعة غسان يعقوب، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
4. حب الله، عدنان (2006): الصدمة النفسية، إشكالها العيادة وأبعادها الوجودية، ط1، دار القارابي، بيروت، لبنان.
5. دانييل جولمان (1990) الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي سلسلة عالم المعرفة العدد(262)و الكويت
6. ديرجروف، اتلي(2002): ردود الفعل التي تعقب الخبرات الصادمة نفسيا والفقد، ترجمة وتعريب زهير زكريا، مركز علم نفس الأزمات، بيرغن – النرويج.
7. سفيان نبيل (2002)المختصر في الشخصية والارشاد النفسي، جامعة تعز، كلية التربية.
8. الصفار، رفاه محمد علي: (2002)الافكار اللاعقلانية لدى المدرسين وعلاقتها بالجنس والتخصص ومدة الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية –ابن رشد، جامعة بغداد.
9. الطيب، محمد عبد الظاهر، محمد عبد العال: (1989)الافكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الاكاديمي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ج1، مصر.

10. عبد الخالق، أحمد وآخرون (2000): الاضطرابات التالية للأحداث ألصدمية دراسة ابيديمولوجية، ط 1، مكتب الإنماء الاجتماعي، الكويت.

11. عبد الله، د.محمد قاسم (2004): سيكولوجية الذاكرة،قضايا واتجاهات حديثة،سلسلة عالم المعرفة،الكويت.

12. عزة،سعيد حسني،جودت عبد الهادي(1999)نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،مكتبة الثقافة الأردن.

13. العطراني، سعد سابط جابر(1995): عقابيل التعرض للشدائد النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من عوائل ضحايا ملجأ العامرية والعوائل لمحيطة به، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).

14. فايد،حسين علي(2001):الاضطرابات السلوكية –تشخيصها – أسبابها – علاجها،ط1،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

15. الكبيسي، ناطق فحل جزاع (1998): بناء مقياس لاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.

16. كمال،علي (1983): النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها،بغداد،دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع،ط2.

17. محمد،عادل عبد الله (2000)العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات دار الرشاء القاهرة

18. مكتب اليونيسيف الإقليمي في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (1995): مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية دليل للعاملين الاجتماعيين والصحيين ولعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ترجمة زهير زكريا، عمان، الأردن. في الخيلاني، كمال محمد(2008):الالم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والاخفاقات المعرفية) اطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية الاداب جامعة بغداد.

19. ملا طاهر،شوبو عبد الله:(1995) الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها،أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،الجامعة المستنصرية.

20. نصار،كرستين(1998)اتجاهات معاصرة في العلاج النفسي شركة المطبوعات للتوزيع والنشر،بيروت،لبنان.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	فعالية برنامج إثرائي تدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
الباحث	د. عبد الرحمن علي بديوي
مقدم الورقة	د. عبد الرحمن علي بديوي
الجهة الموفدة	مدارس الملك عبدالعزيز النموذجية/ السعودية

المقدمة:

إن المتعمق في ميدان تربية ورعاية الموهوبين يلحظ وجود فئة من بينهم يعانون من إعاقات أو صعوبات مختلفة في عملية تعلمهم كالصعوبة في التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، لذا تكون عملية تشخيصهم والتعرف عليهم شائكة إلي حد ما، لوجود ازدواجية في سماتهم السلوكية وخصائصهم المعرفية فرغم قدراتهم الفائقة في جوانب عدة إلا أنهم يحتاجون إلي دعم سلوكي وتعليمي. (صالح الداهري، 2005 م)

والموهوبون ذوو صعوبات التعلم فئة من المتعلمين تجمع بين متناقضين مما يؤدي بها إلي ضعف الثقة بالنفس وعدم السيطرة علي الانفعالات وانخفاض الدافعية للتعلم، لذا استوجب الأمر التركيز على تصميم برامج تربوية هادفة لدعم الكفاية الشخصية لديهم بدلاً من التركيز علي تشخيص مواطن العجز والضعف لديهم، فالكثير من الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يفشلون في الوفاء بالمتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المعلمون وذلك بسبب اتجاه المعلمين إلي الميل إلي إلحاق الطلاب العاديين ببرامج دون الطلاب ذوي صعوبات التعلم. (Minner , 1990)

كما أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يمكنهم تعويض هذه الصعوبات أو التغلب عليها في بعض المواقف، نادراً ما ينظر إليهم علي أنهم من ذوي الصعوبات، ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة، وهذا يجعلهم أكثر قابليةً للاستبعاد، ومن جانب أخر فإن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نادراً ما يحققون مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة، ولذا فإنهم يظلون مستبعدين من عداد الموهوبين، وخاصة إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي، ولذا فهذه الفئة تظل في حالة عدم استقرار انفعالي وضعف في الدافعية، وهذا يدعونا كتربويين وباحثين إلي الاهتمام بهؤلاء الطلاب وتقديم الدعم التربوي والأكاديمي والسلوكي لهم في ظل أنظمة تعليمية تغفل هذه الفئة، وتعتمد فقط على نمذجة وتنميط الأسئلة و إجاباتها وتأخذ التحصيل الأكاديمي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق المتعلم وتميزه من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية، مما أسهم في

طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارتها، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية، دون الالتفات إليهم وتقديم أي رعاية واهتمام يراعي حالتهم الاستثنائية.

المشكلة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتمام التربويين وعلماء النفس والباحثين ورواد التربية الخاصة و أولياء الأمور بموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والبرامج المقدمة لهم، حيث يعد ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقضاً وتدخلاً بين محدداته ومكوناته، حيث وجد العديد من التربويين والباحثين صعوبة في تقبل واستيعاب أن يحصل هؤلاء الطلاب علي نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية في الوقت الذي يكون تحصيلهم متوسطاً في المدرسة إذ بدا من غير المستساغ لدى الباحثين والتربويين أن يكون الطفل موهوباً ولديه اضطرابات تعليمية أو صعوبات تجعله من ذوي صعوبات التعلم.

وقد ترتب على هذا التناقض أن بقيت هذه الفئة من المتعلمين خارج نطاق الخدمات التربوية المناسبة التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة، كما ألقت الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء المتعلمين ظلاً حجبت الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم.

ويؤكد الزيات (2002 م) أن الاهتمام بالطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية بدأ يأخذ شكلاً رسميًا منذ عام (1981 م) عندما اجتمعت نخبة مشتركة من الخبراء في مجال الصعوبات التعليمية والموهوبين في جامعة (جونز هوبكنز) وناقشوا محكات تشخيصهم وسبل التعرف عليهم وبرامج رعايتهم. (فتحي الزيات، 2002 م)

وأشار أرمسترونج (Armstrong , 1987) إلى وجود مواهب وقدرات إبداعية متعددة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة وفي المهارات والقدرات الميكانيكية وفي مجال برمجة الحاسبات الآلية، كذلك أظهروا قدرة إبداعية في مجالات ليست تقليدية، الأمر الذي جعله يدعو إلى ضرورة إعطاء هذه الفئة من الطلاب رعاية وعناية خاصة تناسب هذه القدرات وبالتالي توفير نطاق أوسع للتعامل معهم

وذلك من خلال مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقييمهم كبرامج دعم الكفاية الشخصية، وبرامج دعم الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي وشحذ الدافعية لديهم حتى يتمكنوا من التوافق النفسي مع ذواتهم ومحيطهم الاجتماعي، وخاصة أن هذه الفئة من المتعلمين تمثل شريحة مهمة من الطلاب الذين لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير أو الخدمات النفسية والتربوية الملائمة، فالتركيز على ما لديهم من صعوبات تستبعد الاهتمام بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها، وعلى ذلك فمن غير المتوقع أن نجد انحرافًا بين الإمكانات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب وأدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسية. (Whitmore & Marker ,1985)

كما أن بعض الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكنهم استخدام مستوى عالٍ من المفردات اللغوية، أو الوحدات المعرفية شفهيًا و خلال الحديث، لكنهم يفتقرون إلى التعبير عن ذواتهم من خلال الكتابة.

إن المتعلم الذي يوصف بأنه موهوب يعاني من صعوبات تعلم غالبًا ما يكون لديه تقدير للذات ودافعية منخفضة، وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي، والذي يمثل أهمية رئيسية لحل المشكلات المعقدة، يحسن مشاعر تقدير الذات لديه إلا أن الأبحاث والدراسات التي تتناول خصائص التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والذين يعانون من صعوبات تعلم نادرة للغاية. (Rawson , 1992)

لذا جاءت الدراسة الحالية ببرنامجها التدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية كالوعي بالذات والتنظيم الذاتي وحفز الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، ومن ثم التركيز على الجانب العاطفي لديهم، فمن خلال القراءة المتفحصة لأدب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تشير إلى قلة الاهتمام بالجانب العاطفي لديهم فالموهوب الذي يعانى من صعوبة في التعلم سوف يشعر بالإحباط وضعف الدافعية وانخفاض مستوى الوعي بالذات لديه نتيجة لتركيز الانتباه على عيوبه وليس على قدراته، ومن ثم فهو بحاجة إلى برامج لدعم وعيه بذاته، ورفع ثقته بنفسه، والنهوض بمستوى الدافعية بالنسبة له، وفقًا لما أشارت إليه دراسة برايم ((Brima , 2010 إلى أهمية توفير العديد من البرامج التي تسهم في رعاية

الموهوب صاحب الصعوبة في التعلم ودراسة براون (Brown , 2007) التي أشارت إلى رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودعم الجانب الوجداني لديهم وعدم إنكار وجودهم وإشعارهم بالدونية في محيط المجتمع المدرسي من خلال برامج تدريبية هادفة وفق خطة زمنية لتخفيف الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط ونقص الدافعية بالاستفادة من جوانب القوة التي يحققون تفوقًا فيها لتخفيف جوانب الضعف لديهم، وحثهم على الاندماج مع أقرانهم من الموهوبين ذوي التحصيل العالي، وفي ضوء ما سبق تتحد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

1. هل يوجد أثر لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟
2. ما مدى مساهمة البرنامج التدريبي للدراسة في تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات والضبط الذاتي وحفز الذات لدى الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية ؟
3. هل توجد فروق بين الجنسين في استجابتهم لأنشطة البرنامج ؟

فروض الدراسة:

حاولت الدراسة التحقق من صحة الفروض التالية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في التطبيق القبلي في مهارات الكفاية الشخصية، وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات الوعي بالذات لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات.

3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار تشخيص مهارات الضبط الذاتي.

4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات حفز الذات لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات.

5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في مهارات الكفاية الشخصية، وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1) تركز على شريحة من المتعلمين تحتاج إلى دعم ورعاية وهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

2) تسهم في إثراء الجانب الوجداني للموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال تنمية الكفاية الشخصية لديهم وصقل مهارتها عبر برنامج الدراسة التدريبي.

3) تسهم في تنمية دافعية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتعزز ثقتهم في أنفسهم وتكسبهم القدرة على الضبط الذاتي من خلال أنشطة برنامج الدراسة التدريبي.

4) تلفت نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من حيث التشخيص والإثراء.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1) التعرف على مهارات الكفاية الشخصية كالوعي بالذات وضبط الذات وحفز الذات اللازمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأثرها في إثراء الجانب الوجداني لهم.

2) المساهمة في تعديل سلوك الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال أنشطة برنامج الدراسة التدريبي.

3) دعم الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتعويدهم على الضبط الذاتي وحثهم على التعلم من خلال أنشطة برنامج الدراسة التدريبي.

4) الخروج بتوصيات ومقترحات حول أنشطة برنامج الدراسة التدريبي.

5) تلبية الاحتياجات الوجدانية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واشباع رغباتهم.

6) فتح المجال لدراسات وبحوث مستقبلية تثري مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين في مراحلهم العمرية المختلفة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تحديد مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، وتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة بلغ قوامها (60) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدارس الملك عبد العزيز النموذجية/جدة في الفئة العمرية من (12: 13.5) سنة، وتم اختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية من بينهم، ليتم تطبيق الأداء عليهم.

أدوات الدراسة: [1]

استخدمت الدراسة نوعين من الأدوات كالتالي:

1) أدوات تشخيص وقياس:

(أ) اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لجون رافن.

(ب) بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية. إعداد / عبد الرحمن بديوي، وتتكون من ثلاثة اختبارات فرعية كالتالي:

1) اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات.

2) اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات.

3) اختبار تشخيص مهارات حفز الذات.

(ج) اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إعداد / عبد الرحمن بديوي.

(د) مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

اد / محمود عوض الله سالم، وأحمد أحمد عواد.

2) أدوات تدريب وإثراء: وتمثلت في برنامج الدراسة التدريبي الذي تم إعداده وتحكيمه بعد الإطلاع على العديد من المصنفات العربية والأجنبية في هذا المجال، وجاء في ثلاثة مستويات بكل مستوى ثلاثة دروس تدريبية لكل درس تدريبي مجموعة من الأنشطة تهدف إلى تنمية وإثراء الجانب الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولكل مستوى من المستويات الثلاثة زمنه المحدد وأهدافه ومحتواه وأساليب تقويمه، وكان إجمالي صفحات البرنامج التدريبي (95) صفحة (A4).

---

[1] شكر خاص للسادة المحكمين.

* مصطلحات الدراسة:

- البرنامج التدريبي Training Program: هو سلسلة منظمة من الدروس والأنشطة التعليمية الهادفة، التي تسعى إلى تلبية الاحتياجات الوجدانية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- مهارات الكفاية الشخصية Personal Competence skills: مجموعة من المهارات الشخصية تساعد المتعلم ذكراً كان أم أنثى على تدبر أموره الذاتية وتوجيهها. (ميماس كمور، 2007 م)

وهذه المهارات كالتالي:

(1) مهارات الوعي بالذات Self –Awareness Skills:

مجموعة من المهارات تفيد المتعلم ذكراً كان أم أنثي على التعرف على انفعالاته الداخلية وتأثيرها، والاحساس بقيمة الذات لديه، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها. (شابيرو، 2004 م)

(2) مهارات التنظيم الذاتي Self Regulation Skills:

مجموعة من المهارات تعين المتعلم أيًا كان جنسه في السيطرة على انفعالاته، والمرونة في التعامل مع الآخرين، وتحمل مسئولية الأداء الشخصي. (عبد الرحمن بديوي، 2009 م)

(3) مهارات الدافعية (حفز الذات) Motivation Skills:

مجموعة من المهارات تعين المتعلم ذكراً كان أم أنثى على استغلال الفرص ومتابعة الأهداف ومحاولة تحقيقها، والإصرار والمثابرة رغم العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف(عبد الرحمن بديوي، 2010 م)

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

هم الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل: القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضًا انخفاضًا جوهريًا على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسبًا مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين. (Mc Coach & et al , 2001)

ويمكن للباحث أن يعرف الموهوبين ذوي صعوبات تعريفًا إجرائيًا طبقًا لمحددات الدراسة الحالية بأنهم الطلاب ذوي الذكاء المرتفع الذين يعانون من صعوبات واضحة في القدرة على التعبير الكتابي مما يؤثر عليهم سلبًا في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية.

أما التعريف الإجرائي لمهارات الكفاية الشخصية من وجهة نظر الباحث هي مجموعة المهارات التي تعزز الجانب الوجداني لدى المتعلم ذكرًا كان أم أنثى من خلال دعم الوعي الذاتي، وضبط الذات وحفزها عبر دروس وأنشطة مصممة في إطار برنامج تدريبي هادف.

الإطار النظري:

• مهارات الكفاية الشخصية ((Personal Competence Skills):

مجموعة من المهارات تساعد المتعلم على تدبير أموره الذاتية ويمكن عرضها في النقاط التالية:

أولاً: مهارات الوعي بالذات (Self – Awareness Skills):

تساعد المتعلم ذكرًا كان أم أنثى على معرفة حالته الداخلية وتفصيلاته ومعارفه الإدراكية، وذلك من خلال ما يلي:

(1) الوعي الانفعالي (Emotional Awareness): ويتمثل في قدرة المتعلم على معرفة انفعالاته وتأثيراتها، ومشاعره التي يحس بها وعلاقة هذه المشاعر

والأحاسيس بما يفكر فيه وما يفعله وما يقوله ويدركه، وكيف أن هذه المشاعر تؤثر على أدائه، وتنمي لديه الوعي بقيمه و أهدافه.

(2) التقييم الدقيق للذات (Accurate Self Assessment): ويتمثل في قدرة المتعلم على معرفة نقاط القوة والضعف لديه فضلاً عن انفتاحه على الآخرين وتقبله لوجهات نظرهم النقدية تجاهه وتطويره لذاته في ضوءها.

(3) الثقة بالنفس (Self Confidence): وتتمثل في قدرة المتعلم على تقديم نفسه بثقة للآخرين وقدرته على توصيل رأيه غير المرغوب فيه والدفاع عنه بقوة، والقدرة على اتخاذ القرارات رغم الضغوط. (ميماس كمور 2007 م)

ثانياً: مهارات التنظيم الذاتي: (Self Regulation Skills):

تساعد المتعلم على إدارة حالته الداخلية ودوافعها، وذلك من خلال ما يلي:

(1) التحكم الذاتي Self Control: ويتمثل في قدرة المتعلم على السيطرة على الانفعالات والدوافع الفوضوية، والتحكم في مشاعر الضيق أو الحزن أو الاندفاع بشكل جيد وبصورة إيجابية والتفكير بوضوح والمحافظة على التركيز حتى في المواقف الضاغطة.

(2) النزاهة (Trust Worthiness): وتتمثل في قدرة المتعلم على التصرف بشكل أخلاقي وبمصداقية، ومواجهة التصرفات غير الأخلاقية للآخرين والاعتراف بالأخطاء دون حرج أو خجل.

(3) الضمير (Conscientiousness): وتتمثل في قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، والوفاء بالوعود و الحرص في العمل.

(4) التكيفية (Adaptability): وتتمثل في قدرة المتعلم على التعامل مع التغيير، والمرونة في رؤية الأحداث.

(5) الابتكار (Innovation): وتتمثل في قدرة المتعلم على البحث عن الآراء والأفكار الجديدة من مصادر متعددة وتبني آفاق جديدة في التفكير. (السيد السمادوني، 2007 م)

ثالثاً: مهارات حفز الذات (Self Drive Skills):

تساعد المتعلم على تحقيق أهدافه وسهولة الوصول إليها، وذلك من خلال ما يلي:

(1) دافع الانجاز (Achievement Drive): ويتمثل في قدرة المتعلم على تحقيق مستوى عال من التفوق وتحقيقه، ومحاولة الوصول إلى الأهداف برغبة قوية.

(2) الالتزام (Commitment): ويتمثل في قدرة المتعلم على التضحية من أجل أهداف جماعية أكبر، والبحث عن الفرص التي تمكنه من تحقيق أهداف الجماعة.

(3) المبادرة (Initiative): وتتمثل في قدرة المتعلم على اقتناص الفرص ومتابعة تحقيق الأهداف.

(4) التفاؤل (Optimism): وتتمثل في قدرة المتعلم على المثابرة في تحقيق الأهداف رغم العوائق والإحباط، ويعمل بدافع الأمل في النجاح لا الخوف من الفشل. (Goleman ,1997)

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

تمثل هذه الفئة من الطلاب قرابة السدس من مجتمع المتفوقين عقلياً بنسبة حوالي (16٪) وأطلق عليهم مصطلحات منها المتعلمون المتناقضون أو المحيرون Paradoxical Learners. (Beckley, 1998)وهذه الفئة من الطلاب لديها موهبة واضحة في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة المتعددة، ورغم ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم مما يؤثر سلباً على مستوى تحصيلهم الدراسي في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية. (عادل عبد الله، 2003 م)

فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسبل تشخيصهم والتعرف عليهم:

يفترض التراث السيكولوجي أن لهذه الفئة من الطلاب ثلاثة أنماط كالتالي:

(1) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم البسيطة:

وهم طلاب ذوو ذكاء مرتفع وقدرة لفظية عالية لكنهم قد يعانون من صعوبات في الهجاء أو القراءة أو الكتابة، وغالبًا ما يظهر لديهم تفاوت واضح بين التحصيل الفعلي والمتوقع كلما تقدموا دراسيًا. (Brody &Mills , 1997)

(2) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الحادة:

وهم طلاب تزداد لديهم حدة الصعوبة إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها، لذا يتم التركيز على نواحي الضعف لديهم دون إثراء نواحي القوة. Baume &et al , 1991))

(3) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف عليهم:

وهم فئة صعبة التحديد والتعرف عليها لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، فهؤلاء الطلاب لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف، وغالباً ما ينتظم هؤلاء الطلاب في فصول عادية وربما لا يستفيدون من الخدمات التربوية التي تقدم للموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم. (فتحي الزيات، 2002 م)

أما عن تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فيتم من خلال محكات عدة أهمها: محك التميز النوعي، محك التفاوت، محك الاستبعاد، محك التباين. (عادل عبد الله، 2003 م)

وللتعرف عليهم أساليب منها:

- التقييم العقلي للطالب من خلال اختبارات الذكاء.
- الاختبارات التشخيصية لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- تقييم الجانب الابتكارى، وتقييمات المعلمين والرفاق.

- المقابلات مع الوالدين، وملاحظات الفصل الدراسي.
- اختبارات قياس الاتجاهات، واختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
- قياس التآزر البصري الحركي، وتقييم القدرة التعبيرية. (Maker& Jo-Udall , 2002)

سمات وخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم، وسبل رعايتهم:

أبرز السمات والخصائص التي تميز الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فأهمها:

- لديهم قدرات ابتكارية وأنشطة عقلية متمايزة.
- امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي والموهبة.
- تميزهم في مهارات اللغة والقدرة على التحدث، ولديهم حب استطلاع وذاكرة بصرية متوقدة، هذا عن بعض جوانب القوة لديهم، أما جوانب الضعف لديهم تتمثل في:
- ظهور بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم.
- قصور واضح في تجهيز المعلومات.
- انخفاض تقديرهم لذواتهم، وهبوط مستوى دافعية التعلم لديهم. (Mills &et al ,1992)

أما احتياجاتهم تتمثل في مطالب أكاديمية مثل تقديم المادة التعليمية بأساليب متنوعة تستثير حواسهم، كما أنهم بحاجة إلى صفوف خاصة تحقق لهم الإحساس بالمسؤولية وتنمية الابتكار والإبداع وتقييم أعمالهم ذاتيًا، بالإضافة إلى حاجتهم إلى جلسات خاصة لمناقشة ميولهم واستعداداتهم. (Maker & Jo-Udall , 2002)

كما أنهم بحاجة إلى التدريب على مهارات الكمبيوتر كمهارات تعويضية لديهم، إضافة إلى تدريبهم على أساليب حل المشكلات وتعديل السلوك. (عماد الغزو، 2002 م)

وأيضًا هم بحاجة إلى دعم الجانب العاطفي لديهم وتخفيف الضغوط الأكاديمية التي يعانون منها ومحاولة تقليل الإحباط ونقص الدافعية، كما أنهم بحاجة إلى الدمج مع أقرانهم

المتفوقين عقليًا ذوي التحصيل المرتفع حتى يكتسبوا منهم خبرات جديدة، أيضًا هم بحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات، كما هم بحاجة إلى خطط تدعيمية داخل الفصل الدراسي تسمح للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالشعور بالأمن وتعديل مفهوم الذات وتنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجعه. (عادل عبد الله، 2005 م)

أما عن أساليب واستراتيجيات رعاية الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أهمها استراتيجية تفريد التعلم التي تركز على تصميم برنامج تربوية تستثير جوانب القوة وتنميها وتتجنب جوانب الضعف والقصور وتعالجها. (Goleman , 2005)

الصعوبة في التعلم بعض الوقت لتلقي تعليمه عبر برامج خاصة وبواسطة مدربين متخصصين بهدف تنمية تقديرهم لذاتهم ورفع مستوى الدافعية لديهم، إضافة إلى إستراتيجية التعليم العلاجي التي تهدف إلى خلق بيئة تعليمية تغذي مواهب الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتوفر لهم الدعم العاطفي للتعامل مع قدراتهم غير المنسجمة مع واقعهم التعليمي، وذلك من خلال تدعيم جوانب القوة لديهم وتكرار استخدامها لإشعارهم بالإنجاز والثقة بالنفس، والحد من الأنشطة التعليمية والمهارية التي لا يجيدونها لتجنب مشاعر العجز والإحباط لديهم. (فتحي الزيات، 2002)

* الدراسات السابقة:

دراسة ولترز ((Walters , 1998:

هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين التنظيم الدافعي للطلاب وبين النتائج الدافعية والمعرفية للإنجاز على عينه قدرها (115) من طلاب الجامعة، وتوصلت إلى أن الطلاب ينظمون مستوى الجهد في المهارات الأكاديمية، باستخدامهم للعديد من الاستراتيجيات الدافعية والإدارية والمعرفية، واستخدموا هذه الاستراتيجيات المتنوعة عبر المشكلات الدافعية، كما أن الجوانب المختلفة للتنظيم الدافعي للطلاب ارتبطت إيجابيًا بتوجهات الهدف واستخدام كم و دلالة بعض الاستراتيجيات المعرفية.

دراسة ستون (Stone , 2001):

هدفت إلى بيان أهمية رعاية الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة والاستفادة منها، واهتمت الدراسة بتجريب برنامج خاص برعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا البرنامج يركز على دمج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجتمع وعدم عزلهم عن الناس من خلال الاستماع إليهم والاهتمام بهم، واستخدام هذا البرنامج أساليب ووسائل متطورة للتفاعل مع الموهوب صاحب الصعوبة وحثه على المشاركة برأيه وأفكاره ومساعدته في تنمية موهبته ومهاراته وقدراته، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توجيه العناية والاهتمام بالموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وعدم إهمالهم والنظر إليهم كثروة حقيقية في المجتمع.

دراسة كندي (Kennedy , 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الإرشاد الجماعي على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الطلاب، وتوصلت إلى أنه يمكن أن يصبح المعلم الإرشادي نموذجًا فعالاً لخدمة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال دعم التعاون بين معلمي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والقائمين على خدمة وإدارة البرامج التعليمية الخاصة بهم من إدرايين و أولياء أمور.

دراسة كوكت ((Kokot , 2003:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الطلاب، ومقارنتها بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على عينة قوامها (70) طالبًا، وأسفرت النتائج عن أن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم العالية لديهم مشاكل سلوكية مماثلة لتلك الموجودة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لذا هم بحاجة إلى برامج تعويضية لعلاج المشاكل السلوكية لديهم وأهمها برامج دعم الكفاية الشخصية والمهارات الاجتماعية لديهم.

دراسة إدموندس ((Edmonds , 2005:

هدفت إلى الكشف عن الرعاية الموجهة للموهوبين من ذوي الإعاقة في آسيا من قبل بنك التنمية الآسيوي، وتوصلت إلى أن قدر العناية الموجهة لهذه الفئة من الطلاب يحتاج إلى

دعم، لذا وجهت الدراسة إلى ضرورة المساهمة في دعم الجمعيات التي ترعى فئة الموهوبين من ذوي الإعاقات بشتى سبل الدعم المادي والمعنوي.

دراسة بهاوان (Bhawan , 2006):

هدفت إلى بيان الدور الذي قامت به الحكومة الهندية من أجل العناية والاهتمام بالموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وأوضحت الدراسة أن من أهم الإجراءات التي اتخذتها الحكومة لرعاية هذه الفئة، التعامل معهم على أنهم أشخاص يمكنهم إنجاز الكثير إذا توفرت لهم الفرصة المناسبة لذلك لهذا عملت الحكومة ومنظمات رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والإعاقة في الهند على منح هذه الفئة من الطلاب ميزات وحقوق وتعريضهم لبرامج تمكنهم من تنمية مواهبهم ومهارتهم ليتمكنوا من الاستفاده منها بشكل إيجابي.

دراسة براون ((Brown , 2007:

هدفت إلى الكشف عن أهمية رعاية الموهبة لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال إشراك الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في قضايا وشؤون المجتمع والأخذ برأيهم إذا كان مناسبًا، وعدم إنكار وجودهم، وأثبتت الدراسة أن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى اهتمام ورعاية من خلال البرامج التعليمية الهادفة مع ضرورة توعية ذويهم وأولياء أمورهم بكيفية التعامل معهم وتنمية مهاراتهم.

دراسة شهاب أشكناني (1991 م):

هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات غير المعرفية بالتدني التحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى أن متغيرات (وجهة الضبط الداخلي، ودافعية الانجاز، والسمات الوجدانية للشخصية) كان لها ارتباط وثيق بالتفوق التحصيلي لغير المتفوقين عقليًا، وأن ضعف هذه العوامل ارتبط بتدني التحصيل بالرغم من التفوق في الذكاء.

دراسة تغريد السيد (2003 م):

هدفت إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليًا من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت على عينه قوامها (1027) تلميذًا، استخدمت الدراسة أدوات منها مقياس المصفوفات المتتابعة ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات،

وتوصلت الدراسة إلى أن (16٪) من أفراد العينة من المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم القراءة، (12.3٪) من أفراد العينة من المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم في الكتابة، (18.5٪) من المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم في الرياضيات، كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليًا لصالح التلاميذ الذكور.

دراسة الشامسي (2005 م):

هدفت إلى الكشف عن مدى واتجاه الفروق بين المتفوقات عقليًا ذوات التحصيل المرتفع عن الطالبات المتفوقات عقليًا ذوات التحصيل المنخفض في أبعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات العام، و أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الكلي، والأكاديمي والعام بين مجموعتي الدراسة لصالح المتفوقات ذوات التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق في أبعاد مفهوم الذات غير الأكاديمي بين مجموعتي الدراسة.

دراسة عبد الرحمن بديوي (2009م):

هدفت إلى التحقق من أثر منهاج قائم على نظرية دانيل جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية، على عينة قوامه (60) طالبًا وطالبة، واستخدمت أدوات منها مقياس تقدير المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية، حيث توصلت الدراسة إلى فعالية وحدات ودروس وأنشطة المنهاج في تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية لدى طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها.

دراسة عبد الرحمن بديوي (2010 م):

هدفت إلى التحقق من أثر برنامج إثرائي لتنمية بعض المهارات المعرفية والوجدانية لدى الموهوبين ضمن المرحلة العمرية (9: 12 سنة)، على عينة قوامها (40) طالبًا وطالبة، واستخدمت أدوات منها مقياس تقدير المهارات المعرفية والوجدانية، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج وأثرة الإيجابي في تنمية المهارات المعرفية والوجدانية المستهدفة من البرنامج لدى طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها.

تعقيب:

نخلص مما سبق إلى أن معظم الدراسات السابقة ركزت على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم وضرورة رعايتهم وتوجيههم والاهتمام بهم، لكن الدراسات التي ركزت على دعم مهارات الكفاية الشخصية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة قليلة جدًا ولم يعثر الباحث على دراسات من هذا القبيل، وهذه المهارات إذا تم تدريسها للمتعلمين من الجنسين في شتى المراحل الدراسية في شكل مشاغل تربوية، وأنشطة تدريبية ومواقف حية ستسهم في صقل شخصياتهم وتوجيهها الوجهة الإيجابية وهذا ما سلكته الدراسة الحالية في برنامجها التدريبي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: العينة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (60) طالبًا وطالبة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم من طلاب وطالبات مدينة تبوك خلال العام الدراسي(1432هـ/2011 م) تم اختيارهم من العينة الإجمالية التي بلغ قوامها (70) طالبًا وطالبة وقد تراوح العمر الزمني لأفراد العينة من (138:162) شهرًا بمتوسط قدره (150,25 شهرًا) وانحراف معياري قدره (4,585 شهرًا)، وتم اختيار العينة من هذه المرحلة العمرية لاعتبارات منها:

1. قدرتهم على قراءة وفهم وتنفيذ تعليمات الاختبارات والمقاييس المقدمة لهم.
2. امتلاكهم لزمام السيطرة على تعليماتهم الذهنية واتصافهم بالمرونة والأصالة والتلقائية، وإدراك التفاصيل.
3. حاجتهم إلى الاستقرار الانفعالي والثبات الوجداني ومقاومة مشاعر الحزن والإحباط لديهم من خلال ما تتيحه لهم الأنشطة التدريبية للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

وتم تقسيم العينة المستخدمة في الدراسة وفق الجدول التالي:

" جدول رقم (1) يوضح مواصفات العينة وتقسيماتها وأماكن تواجدها "

العينة / المجموعة	جنس العينة: ذكور	جنس العينة: إناث	أماكن تواجد العينة	المجموع
الضابطة	15	–	قسم البنين بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية	30
	–	15	قسم البنات بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية	
التجريبية	15	–	قسم البنين بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية	30
	–	15	قسم البنات بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية	
المجموع	30	30	مدارس الملك عبد العزيز النموذجية (بنين / بنات)	60

تم اختيار عينة الدراسة من بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من فصول المرحلة المتوسطة بقسمي البنين والبنات، وذلك باللجوء إلى أكثر من معيار تشخيصي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس منها: ترشيحات المعلمين والمعلمات في ضوء معيار التحصيل الدراسي، اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لجون رافن الذي تم استخدامه كاختبار تشخيصي، واختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي، وتم التحقق من أنه لا يوجد بين أفراد عينة الدراسة مشكلات اجتماعية أو أسرية، و أن جميع أسر طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية وطالباتها من مستوى اجتماعي واقتصادي متقارب، وذلك من خلال سجلاتهم الدراسية والصحية وبيئتهم السكنية، كما تم التحقق من تجانس طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية وطالباتها في متغيرات العمر الزمني، ومتغيرات التطبيق الأخرى قبل تطبيق برنامج الدراسة التدريبي والأدوات القياسية المستخدمة وفقاً للجدول التالي:

" جدول رقم (2) يوضح التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير السن والاختبارات والمقاييس المستخدمة في الدراسة "

المجموعة / المتغيرات والاختبارات	المجموعة الضابطة					المجموعة التجريبية					مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	
متغير السن	30	150.226	150.217	5.455	0.09	30	151.223	151.212	5.567	0.11	غير دال
اختبار المصفوفات المتتابعة العادي	30	167.221	167.215	4.436	0.06	30	169.231	169.223	4.675	0.08	غير دال
بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية	30	139.212	139.198	4.897	0.14	30	141.237	141.225	5.645	0.12	غير دال
اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي	30	132.219	132.207	3.988	0.12	30	134.219	134.206	4.543	0.13	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيم الالتواء للمجموعتين الضابطة والتجريبية غير دالة، وهذا يؤكد تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير السن، وفي الاختبارات المستخدمة في الدراسة وهذا يؤكد انتماء عينة الدراسة إلى مجتمع أصلي مشترك.

ثانيًا: منهج الدراسة وتصميمها التجريبي:

(أ) المنهج: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

(ب) التصميم التجريبي:

استخدمت الدراسة طريقة المجموعات المتكافئة " Equated Group Method" ولتحقيق هذا التكافؤ قام الباحث بالقياس القبلي والقياس البعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية وفي هذه الدراسة تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير التجريبي (البرنامج التدريبي) أما المجموعة الضابطة فلم تتعرض لهذا المتغير، وتمت المقارنة بين نتائج المجموعتين على أساس القياس البعدى لكل مجموعة، وذلك لحساب متوسط الزيادة في كل مجموعة ثم المقارنة بين متوسطي الزيادة بين المجموعتين، واختبار الدلالة الإحصائية لهذا

الفرق، وهذا التصميم يضبط المتغيرات المرتبطة بتأثير القياس البعدي والعوامل العارضة المؤثرة في المتغير التابع، والفرق في حالة المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي يمثل تأثير القياس القبلي والمتغير التجريبي والعوامل العارضة، وبالتالي يمثل الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية تأثير المتغير التجريبي فقط على المتغير التابع.

(ج) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج وهي:

1. معاملات الارتباط Correlation.
2. الوسيط Medians ، المتوسطات Means، الانحراف المعياري Standards Variance.
3. تحليل التباين الأحادي في المجموعات الكبيرة On Way Anova
4. اختبار(ت) T Test لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعة المتساوية العدد في العينات الكبيرة.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

قام بإعداد بعضها الباحث، وتنقسم إلى قسمين كالتالي:

أولاً: أدوات تشخيص وقياس كالتالي:

1) اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لجون رافن (Johne Raven):

هذا الاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، ويتألف من (60) مصفوفة يتكون كل منها من عدة أشكال حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يجد الجزء الناقص من بين عدد من الاحتمالات الاختيارية يمتد بين (6: 8) احتمالات، وقد صنفت مفردات الاختبار إلى خمس مجموعات، كل مجموعة تتكون من (12) مفردة (مصفوفة) وتتابع المجموعات حسب الصعوبات حيث تتطلب المجموعات السهلة دقة التمييز، بينما

تتطلب المجموعات الصعبة إدراك العلاقات المنطقية بين الأشكال (آمال صادق وآخرون، 1996 م)

وهو اختبار جمعي وينتمي إلى اختبارات القوة وليس اختبارات السرعة، وتم تقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية. (فؤاد أبوحطب وآخرون، 1979م)

وتم التحقق من صدق الاختبار وثباته بأكثر من طريقة وكانت معاملات الصدق دالة عند مستوى (0.05) و (0.01) ومعاملات الثبات للأعمار من (8: 30) سنة تراوحت بين (0.87: 0.96) وهي معاملات مرتفعة بدرجة كافية. (عبد الرحمن بديوي، 1997م)

2) بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية، (إعداد / عبد الرحمن بديوي)

هدفت إلى تشخيص مهارات الكفاية الشخصية، وتحديداً مهارات (الوعي بالذات، ضبط الذات، حفز الذات)، وجاء البطارية في ثلاثة اختبارات فرعية هي كالتالي:

(أ) اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات، ويتكون هذا الاختبار من (15) مفردة تقيس مهارات الوعي بالذات وهي تحديدًا مهارات (الوعي الانفعالي، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالنفس).

(ب) اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات، ويتكون هذا الاختبار من (15) مفردة تقيس مهارات الضبط الذاتي وإدارة الانفعالات، وهي تحديدًا مهارات (التحكم الذاتي، النزاهة، الضمير، التكيفية، الابتكار).

(جـ) اختبار تشخيص مهارات حفز الذات، ويتكون هذا الاختبار من (15) مفردة تقيس مهارات الدافعية وحفز الذات وهي تحديدًا مهارات (دافع الانجاز، الالتزام، المبادرة، التفاؤل) وقد تم إعداد هذا البطارية من خلال الإطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس والقوائم الخاصة بتشخيص المهارات الانفعالية والعاطفية، فضلاً عن استقراء الباحث للبحوث والدراسات والتراجم ذات الصلة

بهذا الميدان، إضافة إلى النظر بعين الاعتبار للأهداف العامة والخاصة لبرنامج الدراسة التدريبي الذي أعده الباحث.

كيفية تصحيح اختبارات البطارية:

لكل مفردة من مفردات اختبارات البطارية مدراج رباعي كالتالي:

موافق بشدة (4 درجات)، موافق (3 درجات)، إلى حد ما (درجتان)، لا أوافق (درجة)، ليصير الحد الأقصى لاختبارات البطارية (180 درجة)، والحد الأدنى (45 درجة) ولكل اختبار فرعي الحد الأقصى (60 درجة)، والحد الأدنى (15 درجة) ولا توجد في الاختبارات الفرعية للمقياس إجابة صحيحة و آخرى خاطئة، فالإجابات تعبر عن رأي كل مفحوص من أفراد عينة الدراسة، وكلما كانت درجة المفحوص عالية بشكل ملحوظ في الدرجة الكلية لاختبارات البطارية أو لأي اختبار فرعي من الاختبارات كلما أشار ذلك إلى تمكنه من مهارات الكفاية الشخصية التي يسعى البرنامج التدريبي إلى تنميتها لدى أفراد المجموعة التجريبية، والعكس صحيح.

تعليمات البطارية:

للبطارية واختباراتها الفرعية عدد من التعليمات يلتزم بها المفحوصون من أفراد عينة التطبيق الميداني و هي:

1. تسجيل البيانات الشخصية شرط لبدء الإجابة على مفردات الاختبارات الفرعية للبطارية.
2. الإجابة عن جميع مفردات اختبارات البطارية الفرعية، وعدم ترك مفردة دون إجابة.
3. عدم الانتقال من مفردة إلى أخرى قبل الإجابة عليها.
4. لا يمكن الرجوع إلى مفردة بعد اختيار إجابة عليها.

زمن البطارية:

تم تحديد زمن البطارية باختباراتها الفرعية على عينة استطلاعية، وتم حساب متوسط زمن المقياس فكان (45) دقيقة.

ثبات البطارية:

قام الباحث بحساب ثبات اختبارات البطارية بطريقتين هما:

(أ) إعادة التطبيق: وذلك بفارق زمني قدرة (15) يومًا على عينة تقنين مختارة من طلاب مدارس الملك عبد العزيز النموذجية بتبوك وطالباتها قوامها (50 طالب وطالبة) موزعين على المرحلة العمرية (138: 162 شهرًا) (25) ذكور بمتوسط قدره (150,24 شهرًا) وانحراف معياري قدرة (4,951 شهرًا) وكانت معاملات الارتباط بين التطبيقين كما هي بالجدول التالي:

" جدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لبطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية "

معاملات الارتباط / الأبعاد الفرعية لاختبارات البطارية	ذكور	إناث	العدد الكلي
مهارات الوعي بالذات	0.537 *	0.482 *	0.421 *
مهارات ضبط الذات	0.492 *	0.547 *	0.437 *
مهارات حفز الذات	0.724 **	0.682 **	0.563 *

(**) دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى (0.05)

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق موجبة وتراوحت بين (0.421، 0.724)

وهي قيم مرتفعة وتدل على درجة عالية من الثبات.

(ب) الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب الارتباطات بين الدرجة الكلية لاختبارات البطارية، والدرجة الكلية لكل اختبار فرعي من اختبارات البطارية، وفقاً للجدول التالي:

" جدول رقم (4) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية، ودرجة كل اختبار فرعي من اختبارات البطارية الثلاثة "

معاملات الارتباط / الاختبارات الفرعية للبطارية	ذكور	إناث	العدد الكلي
اختبار الوعي بالذات	0.452 *	0.632 **	0.570 *
اختبار ضبط الذات	0.752 **	0.421 *	0.476 *
اختبار حفز الذات	0.524 *	0.518 *	0.551 *

(**) دالة عند مستوى (0.01)   (*) دالة عند مستوى (0.05)

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الارتباط كانت مرتفعة وموجبة وتراوحت بين (0.421، 0.752) وجميعها دالة عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) واعتبر الباحث هذا النوع من الثبات دليلاً على صدق اختبارات البطارية.

* **صدق البطارية**: قام الباحث بحساب الصدق بطريقتين هما:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض البطارية على عدد من المحكمين (اثنا عشرة من أساتذة الجامعات ورجال التربية والتعليم)، وأجمع المحكمون بنسبة تراوحت بين (94٪: 98٪) على اشتمال البطارية على مهارات الكفاية الشخصية الملائمة لطلاب عينة الدراسة وطالباتها، وبذلك تم التحقق من صدق البطارية بعد التعديلات التي طلبها بعض المحكمين.

(3) اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي (إعداد / عبد الرحمن بديوي):

يتكون الاختبار من (12) مفردة، ويهدف إلى تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى أفراد عينة التطبيق الميداني، وقد تم إعداد هذا الاختبار من خلال الإطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم، فضلاً عن استقراء الباحث للبحوث والدراسات واالتراجم ذات الصلة بهذا الميدان، وتم إعداد نموذج إجابة لهذا الاختبار ليتم تصحيح مفرداته الاختبارية من خلاله والدرجة الكلية القصوى لهذا الاختبار هي (36 درجة) وفي حالة حصول المفحوص على (15 درجة) في هذا الاختبار يشخص على أنه ذو صعوبة في التعلم وحدد الباحث تعليمات لهذا الاختبار، وزمن خاص به بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع عينة الدراسة، وعلى المفحوص الالتزام بهذه التعليمات الخاصة بتطبيقه وعلى الزمن المحدد له وهو (45) دقيقة.

ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

(أ) إعادة التطبيق: وذلك بفارق زمني قدره (15) يومًا على عينة تقنين الدراسة وكانت معاملات الارتباط بين التطبيق للذكور (0.422) وللإناث (0.485) وللعدد الكلي (0.511) وجميعها معاملات دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك يشير إلى ثبات الاختبار.

(ب) الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب الارتباطات بين الدرجة الكلية للاختبار، ومفرداته الفرعية، وفقا للجدول التالي:

" جدول رقم (5) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ومفرداته الفرعية "

مفردات الاختبار	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية	مفردات الاختبار	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0,502	7	**0,415
2	**0,438	8	*0,377
3	**0,717	9	*0,328
4	*0,392	10	**0,447
5	*0,313	11	**0,518
6	**0,477	12	*0,331

(**) دالة عند مستوى (0.01)   (*) دالة عند مستوى (0.05)

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الارتباط كانت مرتفعة وموجبة وتراوحت بين (0,313، 0,717) وجميعها دالة عند مستويي دلالة (0.05)، (0.01) واعتبر الباحث هذا النوع من الثبات دليلاً على صدق المقياس.

*** صدق المقياس:**

قام الباحث بحساب الصدق بطريقتين هما:

(أ) صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين (اثنا عشرة من أساتذة الجامعات ورجال التربية والتعليم)، وأجمع المحكمون بنسبة تراوحت بين (93٪: 97٪) على مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي، وبذلك تم التحقق من صدق الاختبار بعد إجراء التعديلات التي طلبها بعض المحكمين.

(ب) صدق المحك: تم حساب هذا النوع من الصدق لاختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي من خلال استخدام اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي (عبد الرحمن بديوي، 2007م) كمحك خارجي على عينة تقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة، وذلك لملائمة هذا الاختبار وصدقة وثباته وتشابهه إلى حد ما مع الاختبار المستخدم في الدراسة وكان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي والاختبار المحك (0.632) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على صدق اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي.

4) مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (إعداد/محمود عوض الله، وأحمد أحمد عواد):

يتكون المقياس من (50) عبارة تقيس خمسة أبعاد هي (قصور الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي، سوء التوافق الاجتماعي)، وتعتبر هذه الأبعاد مؤشرًا على المتعلم ذي الصعوبة في التعلم، وكل بعد من هذه الأبعاد يتكون من عشر عبارات تصف سلوك المتعلم في هذا البعد وعلى كل عبارة ثلاثة بدائل اختيارية يقوم من خلالها (المعلم / المعلمة) الذي أمضى عامًا دراسيًا كاملاً مع (المتعلم / المتعلمة) أن يختار صفة من الصفات التي تنطبق على (المتعلم / المتعلمة)، وهذا المقياس تشخيصي تم استخدامه لتشخيص ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين من خلال معلميهم، ويتم تصحيح هذا المقياس حسب نوعية الاختيارات التي يتم اختيارها عن المفحوص من بين البدائل المتاحة عن كل عبارة من عبارات المقياس فإذا كان البديل المختار

أ) يعطى المفحوص (3 درجات)، وإذا كان (ب) (درجتان)، وإذا كان (ج) (درجة) وكلما زادت درجات المفحوص على المقياس جعلته من العاديين بينما الدرجات المنخفضة تشير إلى أنه من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد قاما معدا المقياس بحساب صدقه وثباته بأكثر من طريقة. (أحمد أحمد عواد، 1995م)

وتأكد الباحث من صدق وثبات المقياس بأكثر من طريقة على عينة شبيهة بعينة الدراسة الحالية. (عبد الرحمن بديوي، 1997م، 2007م)

ثانياً: أدوات تدريبية إثرائية:

جاءت في صورة برنامج تدريبي إثرائي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الطلاب والطالبات ضمن الفئة العمرية (138: 162 شهرًا)، وهذا البرنامج يسعى إلى تنمية مهارات الكفاية الشخصية من خلال دروس حية و أنشطة تطبيقية، وذلك لمهارات الوعي بالذات، وضبط الذات، وحفز الذات عبر دروس إثرائية بلغ عددها تسعة وأنشطة تدريبية بلغ عددها (27) نشاط، ولكل درس من هذه الدروس أهدافه وآليات تطبيقه وقياسه وتم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسي (1432هـ / 2011 م) على عينة التطبيق الميداني واعتمد الباحث في إعداده للبرنامج على ما جاء في بعض المقررات الدراسية لهذه الفئة العمرية إضافة إلى اطلاعه على العديد من المصنفات التربوية عربية و أجنبية التي تحدثت عن هذا الموضوع، فضلاً عن إطلاعه على بعض البرامج التربوية ذات الصلة التي وردت في بعض الرسائل والبحوث العلمية، وتم عرض البرنامج على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات ورجال التربية و التعليم لتحكيمه قبل تطبيقه، وأشاد المحكمون بجودة البرنامج وتميزه مع إبدائهم لبعض التعديلات التي جعلها الباحث موضع اهتمام ونفذها، وظهرت أهمية البرنامج بدروسه وأنشطته المختلفة من خلال أنه يسعى إلى تنمية وإثراء ما لدى الطلاب والطالبات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من مهارات شخصية ووجدانية لتقليص حالة الإحباط والشعور بالدونية لديهم حتى تصبح عملية التعلم بالنسبة لهم أكثر جدوى وأفضل نفعًا.

نتائج الدراسة و تفسيرها:

أولاً: مناقشة الفرض الأول و تفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق القبلي في مهارات الكفاية الشخصية وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية."، و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي للمجموعتين الضابطة و التجريبية.

وذلك على الدرجة الكلية لبطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية، فكانت كما هي بالجدول التالي:

" جدول رقم (6) يوضح نتائج تحليل التباين في التطبيق القبلي بين المجموعتين الضابطة و التجريبية على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية "

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)*	مستوى الدلالة	المجموعة
بين المجموعات	24,300	1	24,300	0,463	0,502	الضابطة
داخل المجموعات	1468,400	28	52,443			
المجموع	1492,700	29				
بين المجموعات	202,800	1	202,800	0,824	0,372	التجريبية
داخل المجموعات	6892,667	28	246,167			
المجموع	7095,467	29				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لبطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية حيث كانت قيمتا (ف) على الترتيب (0,463، 0,824) وهما قيمتان غير دالتين إحصائيًا , و هذا يشير إلى أن مستوى مهارات الكفاية الشخصية لدى المجموعتين الضابطة و التجريبية متقاربة و لا فرق بينهما , وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها , و هكذا يمكن القول بأن الفرض الأول قد تحقق.

ثانيًا: مناقشة الفرض الثاني و تفسير نتائجه:

"ينص هذا الفرض على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات الوعي بالذات لصالح المجموعة التجريبية , و ذلك على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات." , و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية , و ذلك على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات , فكانت كما هي بالجدول التالي:

" جدول رقم (7) يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات "

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)*	مستوى الدلالة	المجموعة
بين المجموعات	168,033	1	168,033	15,572	0,000	الضابطة
داخل المجموعات	302,133	28	10,790			
المجموع	470,167	29				
بين المجموعات	662,700	1	662,700	15,902	0,000	التجريبية
داخل المجموعات	1174,267	28	41,938			
المجموع	1836,967	29				

(**) داله عند مستوى (0,01) (*) داله عند مستوى (0,05)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات , حيث كانت قيمتا (ف) (15,572، 15,802) و هما قيمتان دالتان إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) و بعد تحقق الباحث من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية تم استخدام اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

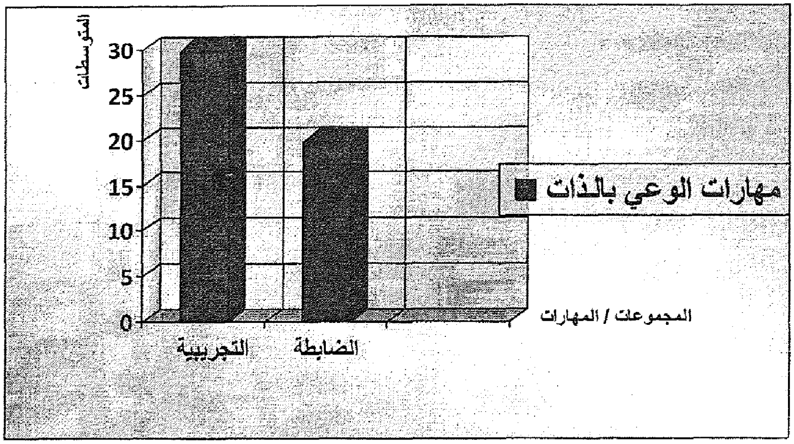
" جدول رقم (8) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات "

المجموعة الضابطة (ض)		المجموعة التجريبية (ت)		درجات الحرية	قيمة (ت)*		مستوى الدلالة
					(ض)	(ت)	
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	29	16,698	20,393	0,000
19,833	4,027	29,633	7,959				

(**) داله عند مستوى (0,01)   (*) داله عند مستوى (0,05)

يتضح من نتائج الجدول السابق و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية , في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات، حيث كانت قيمتا (ت) (16,698، 20,393) , وهما قيمتان دالتان إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية , وبذلك تحقق الفرض الثاني , وقد أوضح الباحث بيانيًا متوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات فكانت كما هي بالشكل التالي:

" شكل رقم (1) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات "



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية , وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية , وذلك يشير إلى أن طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد حققوا تحسنًا حقيقيًا في مهارات (الوعي بالذات) Self-awareness بدرجة أفضل من طلاب المجموعة الضابطة و طالباتها , وذلك يعود بالدرجة الأولى إلى التأثيرات الأساسية للمستوى الأول من برنامج الدراسة التدريبي , حيث اكتسب الطلاب و الطالبات من خلال دروس و أنشطة هذا المستوى مجموعة من المهارات الفرعية التي تنمي الوعي الذاتي لديهم أهمها مهارة الوعي الانفعالي Emotional awareness skill التي مكنتهم من التعرف على انفعالاتهم وتأثيراتها والمشاعر التي يحسون بها , كما مكنتهم من إدراك الصلة بين أحاسيسهم و بين ما يفكرون به و ما يقولونه و ما يفعلونه و مكنتهم أيضًا من الوعي بقيمهم و أهدافهم , و كيف أن مشاعرهم تؤثر على أدائهم , كما أن دروس و أنشطة هذا المستوى غرست في وجدان طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها مهارة التقييم الدقيق للذات Accurate Self assessment skill تلك المهارة التي مكنتهم من معرفة نقاط القوة و

الضعف في شخصياتهم حيث أصبحوا أكثر إدراكًا لها و أكثر استفادةً من تجاربهم في الحياة , و أكثر تقبلاً لنقد الآخرين الإيجابي و توجيهاتهم و أكثر وعيًا بما يفيدهم و ما يؤثر إيجابيًا على ذواتهم إضافة إلى أنها غرست في وجدانهم أيضًا مهارة الثقة بالنفس Self confidence skill التي مكنتهم من الشعور بأنفسهم و الاعتزاز بها , و تقدير ذواتهم والاعتراف بقدراتهم , فأصبح لديهم قدرة على تقديم أنفسهم بثقة و اعتزاز أمام الآخرين , و التعبير عن آرائهم و توصيلها للآخرين و الدفاع عنها , إضافة إلى قدرتهم على اتخاذ القرارات في المواقف العصيبة و تحت الضغوط و اكتساب الطلاب و الطالبات لمهارات الوعي بالذات المتمثلة في مهارة الثقة بالنفس , ومهارة التقييم الدقيق للذات و مهارة الوعي الانفعالي من خلال دروس و أنشطة المستوى الأول للبرنامج التدريبي , يؤكد فاعلية و تأثير البرامج التدريبية في تنمية مهارات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم و إثراء ما لديهم من قدرات و تقليص ما يعنون منه من صعوبات في التعلم و هذا يتفق مع ما أشارات إليه دراسات كلاً من(أشكناني 1999 م , وستون Stone 2001 وكندي Kennedy 2002) لذا فالبرامج التدريبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين لها دور فعَّال في دعم و إثراء ما لديهم من مهارات و بالأخص مهارات الجانب الوجداني كمهارات الوعي بالذات كما هو الحال في برنامج الدراسة التدريبي الذي ساهم بدروسه و أنشطته في تمكين طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها من القدرة على التعامل مع ذواتهم وتقديرها و الثقة بها و التعامل مع مواطن القوة و الضعف فيها , و تقبل النقد البناء من الآخرين دون حساسية أو إنزعاج بالإضافة إلى تقليل الشعور بالدونية و الإحباط، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الثاني قد تحقق , و من الملاحظات التي تدعم صحة تحقق هذا الفرض ما لاحظه الباحث من حسن استجابة طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها على أنشطة و تدريبات المستوى الأول من برنامج الدراسة التدريبي.

ثالثا: مناقشة الفرض الثالث و تفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات ضبط وإدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية وذلك على اختبار تشخيص مهارات الضبط الذاتي. "، و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية و ذلك على اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات فكانت كما هي بالجدول التالي:

" جدول رقم (9) يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات "

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)*	مستوى الدلالة	المجموعة
بين المجموعات	1763,333	1	1763,333	20,102	0,000	الضابطة
داخل المجموعات	2456,133	28	87,719			
المجموع	4219,467	29				
بين المجموعات	2033,633	1	2033,633	22,598	0,000	التجريبية
داخل المجموعات	2519,733	28	89,990			
المجموع	4553,367	29				

(**) داله عند مستوى (0,01)   (*) داله عند مستوى (0,05)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات , حيث كانت قيمتا (ف) هي (20,102، 22,598) و هما قيمتان دالتان عند مستوى دلالة (0,05) وبعد تحقق الباحث من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

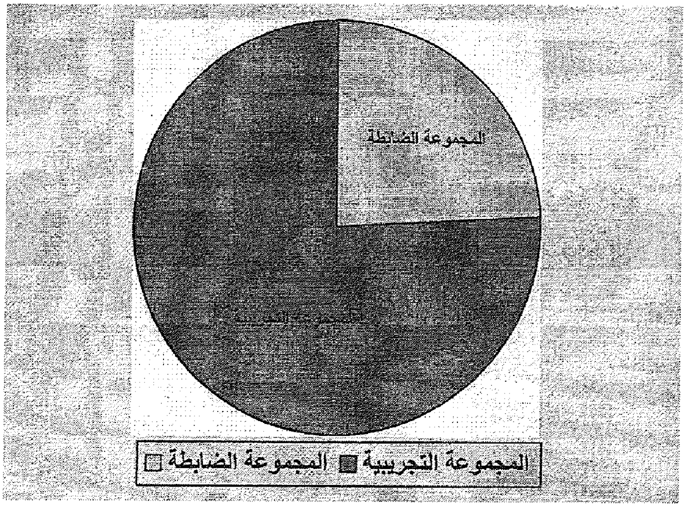
" جدول رقم (10) يوضح قيم (ت) ودلالاتها بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات "

المجموعة الضابطة (ض)		المجموعة التجريبية (ت)		درجات الحرية	قيمة (ت)ء		مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		(ض)	(ت)	
26,233	11,531	27,533	12,062	29	11,904	12,502	0,000

(**) داله عند مستوى (0,01) (*) داله عند مستوى (0,05)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات ضبط الذات , حيث كانت قيمتا (ت) هي (11,904، 12,502) و هما قيمتان دالتان عند مستوى دلالة (0,05) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية , و بذلك تحقق الفرض الثالث , و قد أوضح الباحث بيانيًا لتوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص ضبط الانفعالات فكانت كما هي في الشكل التالي:

" شكل رقم (2) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص ضبط الذات "



يتضح من الشكل الدائري السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية , وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية , وذلك يشير إلى أن طلاب و طالبات المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنًا حقيقيًا في مهارات (ضبط الذات) Self-regulation بدرجة أفضل من طلاب المجموعة الضابطة و طالباتها , وذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى التأثيرات الأساسية للمستوى الثاني من برنامج الدراسة التدريبي , حيث اكتسب الطلاب و الطالبات من خلال دروس و أنشطة وتدريبات هذا المستوى مهارات أهمها طبقًا لتدريبات و أنشطة البرنامج التدريبي مهارة التكيفية Adaptability skill تلك المهارة التي مكنتهم من المرونة في التعامل مع الغير دون حرج أو إنزواء , والتلاؤم مع الظروف في ترتيب الأولويات و تغيير ردود الأفعال و الخطط , و التعامل بمرونة و إيجابية مع الأحداث , واكتساب الطلاب و الطالبات لهذه المهارة من خلال دروس و أنشطة و تدريبات المستوى الثاني ببرنامج الدراسة التدريبي ساهم بشكل إيجابي و فعَّال في تنمية وعيهم بمشاعرهم و انفعالاتهم السلبية التي قد تسببها لهم بعض الصعوبات في التعلم التي

يعانون منها , والتي تؤدي بهم إلى نوع من الأذى والشعور بالدونية و محاولة التخلص منها و استبدالها أو تحويلها إلى انفعالات إيجابية , و هذا يؤدي بدوره إلى خفض السلوكيات العدوانية و تهدئة الانفعالات غير السارة لديهم، أيضًا اكتسب طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها من دروس و تدريبات و أنشطة المستوى الثاني من برنامج الدراسة التدريبي مهارة التحكم الذاتي Self-control skill التي مكنتهم من السيطرة على الانفعالات و الدوافع السلبية الناجمة عن بعض صعوبات التعلم لديهم , فأصبحوا أكثر تحكما في مشاعرهم السلبية و المندفعة , و أكثر تحكمًا أيضًا في مشاعر الضيق و الحزن التي تنتابهم نتيجة لشعورهم بالدونية أمام أقرانهم من الموهوبين العاديين فضلاً عن قدرتهم على التماسك في المواقف الصعبة و التفكير فيها بإيجابية و وضوح و تركيز حتى في المواقف الضاغطة , و هذا يشير إلى أن أنشطة و تدريبات المستوى الثاني كبرنامج الدراسة التدريبي قد أثر إيجابيًا في طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فصار لديهم قدرة على التحكم في انفعالاتهم السلبية غير السارة الناجمة عن وجود الصعوبة في التعلم لديهم و ضبطها و تأجيل التعبير المباشر عنها بما يتيح لذو السلوك العدواني منهم من التفكير فيها واختيار الإجابة السليمة و الإيجابية التي تتناسب مع طبيعة الموقف الضاغط أو السلبي الذي يمر به , و هذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كلا من:

(كوكوت Kokot 2003 , إدموندسEdmonds 2005 , عبدالرحمن بديوي 2009 م) مما يؤكد فعالية البرامج التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات ضبط الذات و غيرها من المهارات الانفعالية و العاطفية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أفراد المجموعة التجريبية , وهكذا يمكن القول بأن الفرض الثالث قد تحقق, و من الملاحظات التي تدعم صحة تحقيق هذا الفرض مالا حظه الباحث من حسن استجابة طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها على الأنشطة و التدريبات الخاصة بدروس المستوى الثاني ببرنامج الدراسي التدريبي.

رابعًا: مناقشة الفرض الرابـــع و تفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات حفز الذات لصالح المجموعة التجريبية وذلك على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات."، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية و ذلك على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات فكانت كما هي بالجدول التالي:

" جدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات "

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)•	مستوى الدلالة	المجموعة
بين المجموعات	691,200	1	691,200	15,488	0,000	الضابطة
داخل المجموعات	1249,600	28	44,629			
المجموع	1940,800	29				
بين المجموعات	907,500	1	907,500	24,492	0,000	التجريبية
داخل المجموعات	1037,467	28	37,052			
المجموع	1944,967	29				

(••) داله عند مستوى (0,01) (•) داله عند مستوى (0,05)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات , حيث كانت قيمتا (ف) هي (15,488، 24,492) و هما قيمتان دالتان عند مستوى دلالة (0,05)، و بعد تحقق الباحث من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

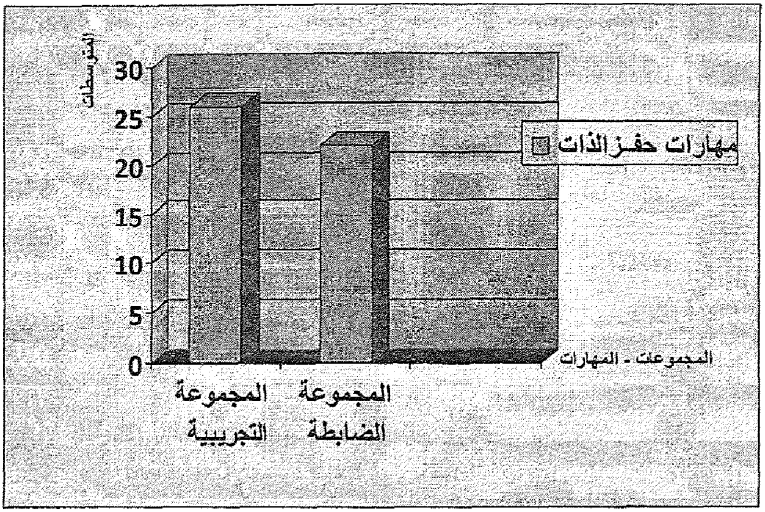
" جدول رقم (12) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات "

المجموعة الضابطة (ض)		المجموعة التجريبية (ت)		درجات الحرية	قيمة (ت)*		مستوى الدلالة
					(ض)	(ت)	
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	29	14,533	16,698	0,000
22,967	8,190	25,200	8,181				

(**) داله عند مستوى (0,01) (*) داله عند مستوى (0,05)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات , حيث كانت قيمتا (ت) هي (14,533، 16,698) و هي قيمتان دالتان عند مستوى دلالة (0,05) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية , و بذلك تحقق الفرض الرابع , و قد أوضح الباحث بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات فكانت كما هي في الشكل التالي:

" شكل رقم (3) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات "



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية , وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية , وذلك يشير إلى أن طلاب المجموعة التجريبية و طالباتها قد حققوا تحسنًا ملموسًا وواضحًا في مهارات حفزالذات Self-motivation skill بدرجة أفضل من طلاب المجموعة الضابطة و طالباتها , وذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى التأثيرات الأساسية للمستوى الثالث من برنامج الدراسة التدريبي , حيث اكتسب الطلاب و الطالبات من خلال دروس وأنشطة وتدريبات هذا المستوى مهارة المبادرة Initiative skill مما جعلهم أكثر استعدادًا لاستغلال الفرص , و أكثر متابعةً لتنفيذ أهدافهم , و أكثر تأثيرًا في الآخرين من خلال أفكار رائدة , كما أنهم اكتسبوا مهارة التفاؤل Optimism skill التي ساعدت على جعلهم أكثر إصرارًا على متابعة تنفيذ أهدافهم رغم العراقيل و المعوقات و الصعوبات التي تعترضهم في عملية التعلم , فضلاً عن إنهم أكثر مثابرة و لديهم أمل في النجاح و التفوق و اللحاق بأقرانهم الموهوبين العاديين يفوق خوفهم من الإخفاق و الفشل , و أيضًا اكتسب طلاب المجموعة التجريبية

وطالباتها من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من دروس و أنشطة المستوى الثالث من برنامج الدراسة التدريبي مهارة الإنجاز Achievement skill تلك المهارة التي جعلتهم أكثر رغبة في تحصيل مستوى عالٍ من التفوق التحصيلي و تقليص الفجوة الموجودة لديهم بسبب ما يعانون منه من صعوبات في التعلم , إضافة إلى أنهم يتوجهون نحو اللحاق بأقرانهم من الموهوبين العاديين برغبة قوية , و يطمحون بشكل مستمر إلى تحسين أدائهم، و أصبحوا أقدر على تحديد الأهداف القريبة و البعيدة و محاولة تحقيقها رغم صعوبات التعلم التي يعانون منها , و يتمتعون بتفاؤل و مثابرة يذيب هذه الصعوبات , وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كلاً من (ولترز Wolters 1998م - بهاوان Bhawan 2006م - براون Brown 2007م - عبد الرحمن بديوي 2010م)، حيث أشارت إلى أن البرامج التدريبية الهادفة إلى تحسين مهارات الجانب الانفعالي و العاطفي لها فاعلية في مساعدة متلقيها من الجنسين من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع ما يعانون منه من صعوبات , و محاولة علاجها و التخلص منها , و تولد لديهم دافعًا وحافزًا قويًا لتحقيق الأهداف , و المثابرة من أجل استكمال تحقيقها رغم هذه الصعوبات , وهكذا يمكن القول بأن الفرض الرابع قد تحقق.

ومن الملاحظات التي تدعم صحة هذا الفرض ما لاحظه الباحث من حسن استجابة طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها على الأنشطة و التدريبات الخاصة بدروس المستوى الثالث لبرنامج الدراسة التدريبي.

خامسًا: مناقشة الفرض الخامس و تفسير نتائجه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في مهارات الكفاية الشخصية، وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية."، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور / إناث) للمجموعة التجريبية في التطبيق

البعدي، وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية، فكانت كما هي بالجدول التالي:

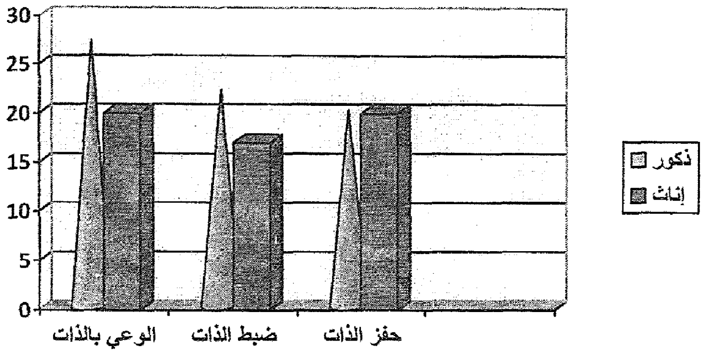
"جدول رقم (13) يوضح نتائج تحليل التباين في التطبيق البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية"

البيانات / التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	488,533	1	488,033	2616	0,117
داخل المجموعات	5222,667	28	186,524		
المجموع	5710,700	29			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لبطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية، وهذا يشير إلى أن تأثر واستفادة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين من أنشطة البرنامج التدريبي كانت متقاربة، وأن البرنامج بمستوياته الثلاثة وأنشطته قد حقق أهدافه لدى الجنسين على حد سواء، ولاحظ الباحث من خلال تفريغ بيانات بطاقات ملاحظة التطبيق الميداني التي أعدها لتسجيل ملاحظات التطبيق على المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) أن استجابة الذكور على تنفيذ المهام المنوطة بالأنشطة التدريبية أسرع من استجابة الإناث، وكذلك سرعتهم في إنجاز المهمات التدريبية كانت أيضًا أسرع على حساب الإناث وخاصة في الأنشطة المرتبطة بمهارة (الوعي بالذات)، أما في الأنشطة المرتبطة بمهارة (ضبط الذات) كانت السرعة في الاستجابة والسرعة في إنجاز المهمة أيضًا لصالح الذكور على حساب الإناث، وفي الأنشطة المرتبطة بمهارة (الدافعية "حفز الذات") كانت السرعة في الاستجابة وإنجاز المهمة لدى الجنسين متقاربة، وبهذا يمكن

القول بأن الفرض الخامس قد تحقق، وقد أوضح الباحث بيانيًا ملاحظاته على التطبيق الميداني للجنسين (ذكور / إناث) من أفراد المجموعة التجريبية في استجاباتهم على أنشطة البرنامج الإثرائي التدريبي فكانت كما هي بالشكل التالي:

" شكل رقم (4) يوضح التمثيل البياني لاستجابة الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية على دروس وأنشطة برنامج الدراسة التدريبي"



الخلاصة والاستنتاجات:

- في ضوء ما تم عرضه من نتائج توصلت الدراسة الحالية للاستنتاجات التالية:

1) للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة أثره الواضح في تنمية مهارات الكفاية الشخصية وتحديدًا مهارات: (الوعي بالذات – ضبط الذات – حفز الذات) لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين من أفراد عينة التطبيق الميداني، وبالتالي يعد هذا البرنامج وسيلة تدريبية إثرائية في الاتجاه الأفقي لإثراء الخبرات والمهارات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين انفعاليًا ووجدانيًا.

2) استجابة وتأثر الجنسين (ذكور / إناث) من أفراد عينة التطبيق الميداني لموضوعات وأنشطة البرنامج التدريبي كانت متقاربة إلى حد كبير سواء في مهارات الكفاية الشخصية، ما عدا بعض الفروق الطفيفة التي لاحظها الباحث أثناء التطبيق الميداني

لأنشطة البرنامج التدريبي، وأشار إليها في النتائج، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي، وتحقيقه لأهدافه لدى الجنسين من أفراد عينة التطبيق الميداني.

توصيات و مقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج و في ضوء إطارها النظري ودراساتها السابقة يوصي الباحث بما يلي:

1. الاهتمام ببرامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وخاصة التي تهتم بإثراء ودعم مهارات الكفاية الشخصية و المهارات الاجتماعية لديهم.
2. تأهيل معلمو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأساليب و استراتيجيات تعلم تتناسب مع ميول و اتجاهات و قدرات هذه الفئة من المتعلمين.
3. إجراء المزيد من الدراسات و البحوث حول البرامج التي تدعم قدرات ومهارات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الطلاب و الطالبات و توجه ميولهم و تعزز اتجاهاتهم الإيجابية.

* ملخص الدراسة *

* اسم الباحث: د. عبد الرحمن علي بديوي محمد.

* موضوع البحث: فعالية برنامج إثرائي تدريبي في تنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

* مشكلة الدراسة: تتمحور من خلال التساؤلين التاليين:

(1) هل يوجد أثر لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟

(2) ما مدى مساهمة البرنامج التدريبي للدراسة في تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات والضبط الذاتي وحفز الذات لدى الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية ؟

(3) هل توجد فروق بين الجنسين في استجابتهم لأنشطة البرنامج ؟

أهداف الدراسة:

– الكشف عن أثر تدريس البرنامج التدريبي بمستوياته وأنشطته التدريبية على إثراء ما لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين من مهارات انفعالية ووجدانية، وتزويد المربين والمعلمين بمعلومات حول هذا الأثر.

فروض الدراسة:

تحققت الدراسة من الفروض التالية:

(1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في التطبيق القبلي في مهارات الكفاية الشخصية، وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية.

(2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات الوعي بالذات لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار تشخيص مهارات الوعي بالذات.

(3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدى في مهارات الضبط الذاتى لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار تشخيص مهارات الضبط الذاتي.

(4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي في مهارات حفز الذات لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار تشخيص مهارات حفز الذات.

(5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية في مهارات الكفاية الشخصية، وذلك على بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية.

إجراءات الدراسة:

أ) العينة: تكونت من (60) طالب وطالبة في المرحلة العمرية من (13,5:12) بمدارس الملك عبد العزيز النموذجية.

ب) الأدوات: استخدمت الدراسة نوعين من الأدوات كالتالي:

1. أدوات قياس وتشخيص وشملت أربعة مقاييس الأول منها هو مقياس المصفوفات المتتابعة (جون رافن)، تقنين فؤاد أبو حطب وآخرون، والثاني هو اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي من إعداد الباحث، والثالث مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد محمود عوض الله سالم، وأحمد عواد، والرابع بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية (مكونة من ثلاثة اختبارات) من إعداد الباحث.
2. أدوات إثراء وهي عبارة عن البرنامج التدريبي للدراسة.

الأساليب الإحصائية: استخدمت الدراسة:

(المتوسطات– الانحرافات المعيارية–معاملات الارتباط – تحليل التباين – اختبار (ت)).

•نتائج الدراسة:

تحققت الدراسة من صحة فروضها الخمسة، وتوصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية، حيث ساهم في تنمية ما لديهم من مهارات انفعالية ووجدانية، وتحديدًا مهارات (الوعي بالذات، ضبط الذات، حفز الذات).

Abstract

Researcher's name: Dr. Abdul Rahman Ali Bediwi Mohamed.

Title: The effect of on enrichment training program on the development of The proficiency skills of talented students with learning disabilities.

The problem of the study: The study pivots on the following two questions:

1- Is there an effect of training program to develop the proficiency skills of talented students with learning disabilities?

2-How far does the training program contribute to developing self, control and self motivation of the experiment al group?

Study aims: Finding out the effect of the applying the training program with its levls and activities on enriching the cognitive and emotional skills of talented students with learning disabilities Also, providing educators and teachers with information about this effect.

Hypotheses of the study: The study proved the following Hypotheses: 1- there are no statistical differences at the level of (0.05) between the mean of marks of the pre application of the two groups (the controlling group and the experimental group) of the talented students with learning disabilities in the proficiency skills according to the battery of tests of assessing the proficiency skills.

2- There are statistical differences at the level of (0.05)between the mean of marks of the controlling group and the experimental group in the post application of the self awareness skills in favor of the talented students with learning disabilities according to the test of identifying self awareness skills.

3-There are statistical differences at the level of (0.05) between the mean of marks of controlling group and the experimental group in the post application of the self control skills of the talented students with learning disabilities in favor of the experimental group according to the scale of self control skills test.

4-There are no statistical differences at the level of (0.05) between the mean of marks of the controlling group and the experimental group in the post application of the self motivation skills of talented students with learning disabilities in favor the

experimental group according to the of the scale of self motivation skills test.

5- There are no statistical differences at the level of (0.05) between the mean of marks of talented students with learning dishabilles (males & females) in the post application of the experimental group in the proficiency skills.

The study procedures:

A-Sample: (60) students (males/females) aged (12-13,5years) in King Abdul Aziz Model Schools.

B-Tools: 2 sorts of tools were used as follows:

1) Measuring and diagnostic tools that included four gauges the first is the consecutive matrixes (John Raven) standardized by Foouad Abo Hatab et al. the second is the test of writing disabilities diagnosis prepared by the researcher the third is measuring the behavioral qualities of students with learning disabilities prepared by Mahmoud Awadallah Salem Ahmed Awad.the fourth and Ahmed Awad. The fourth is test battery of proficiency skills (3tests) prepared by the researcher.
2) Enrichment tools: The training program of the study.

Statistical methods: The study used the following methods: (means-standardized division – correlations- distinction analysis –T test).

Results of the study:

The study proved the authenticity of its five hypotheses and proved the effect of the training program on the talented students with learning disabilities (males & females) of the experimental group. It helped improve the student's emotional and effective's emotional and affective skills especially,(self awareness skills, self-control skills, self motivation skills)

ملاحق الدراسة:

1) برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين ضمن الفئة العمرية (12: 13,5) سنة (95صفحة A4). إعداد / د. عبد الرحمن علي بديوي.

2) بطارية اختبارات تقدير مهارات الكفاية الشخصية. إعداد/ د. عبد الرحمن علي بديوي.

3) اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي. إعداد/ د. عبد الرحمن علي بديوي.

المراجع العربية "

1) أحمد أحمد عواد (1995م): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس)، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

2) آمال صادق , وعبدالحليم السيد ,وصلاح الدين علام , ومحمد بن فاطمة , وعبدالله معاوية , ونجاة السويسي , و موفق الحمداني , وخليل رسول , وصباح العجيلي (1996م): نتائج الدراسة الميدانية في جمهورية العراق , دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

3) تغريد السيد (2003م): مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليًا بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية" , ماجستير غير منشورة , جامعة الخليج العربي: البحرين.

4) السيد إبراهيم السمادوني (2007م): الذكاء الوجداني (أسسه , تطبيقاته , تنميته). عمان: دار الفكر.

5) الشامسي (2005م): الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل و منخفضات التحصيل لدى عينة من التفوقات عقلياً بدولة الإمارات العربية المتحدة , ماجستير غير منشورة , جامعة الخليج العربي: البحرين.

6) شهاب أشكناني (1999م): العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقلياً, والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشاف لأثر متغيرات وجهة الضبط , ودافعية الإنجاز , و بعض السمات الوجدانية الشخصية , ماجستير غير منشورة , جامعة الخليج العربي: البحرين.

7) صالح الداهري (2005م): سيكولوجية رعاية الموهوبين و المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة: الأساليب و النظريات. عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.

8) عبدالرحمن علي بديوي (1997م): علاقة مستوى القلق بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية , ماجستير غير منشورة , كلية التربية: جامعة حلوان.

9) عبد الرحمن علي بديوي (2004م): أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية، دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

10) عبد الرحمن علي بديوي (2009م): أثر منهاج للتعلم الاجتماعي والعاطفي في تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلميذاتها بمدارس الملك عبدالعزيز النموذجية بتبوك , المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين و المتفوقين , الدراسات و البحوث المحكمة جـ1 , عمان من (28:26 يوليو) , ص ص (322:274).

11) عبدالرحمن علي بديوي (2010م): أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض المهارات المعرفية و الوجدانية اللازمة لعملية التعلم لدى الموهوبين و المتفوقين من الجنسين ضمن الفئة العمرية من (12:9) , المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين و المتفوقين , الدراسات و البحوث المحكمة جـ1, عمان من (29:28 يوليو) , ص ص (355:303).

12) فتحي الزيات (2002م): المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار

النشر للجامعات.

13) فؤاد أبو حطب وآخرون (1979م): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية. جامعة أم القرى: مطبوعات جامعة أم القرى.

14) لورانس شابيرو(2004م): كيف تنشيء طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي. جدة: مكتبة جرير.

15) ميماس ذاكركمور (2007م): بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الإنفعالي و قياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن , دكتوراه غير منشورة , كلية الدراسات التربوية العليا , جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

" المراجع الأجنبية "

16) Armstrong ,T.(1987): Describing Strengths in Children Identified as " learning Disabled " Using Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as – Organizing , Unpublished Doctoral Dissertation , California Institute of Integral Studies.

17) Baum, S. , Owen, S. & Dixon, J. (1991):To be Gifted and Learning Disabled:From Identification to Practical Intervention Strategies.Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

18) Beckley , D.(1998): Gifted and Learning Disable: Twice Exceptional Students Neag Center (NRC/GT page)news Letter Article Fourth Article, Spring.

19) Bhwan , S (2006): National Policy for Persons with disabilities. No (3).

20) Brima , H. (2010): Access leisure Program and U.S. Paralympics sport , Paper presented to U.S. Paralympics.

21) Brody, L.& Mills , C.(1997):Gifted Children with Learning Disabilities a Review of the issue , Journal of Learning Disabilities ,Vol(30) , P P (282:297).

22) Brown , M. (2007): Consulting with Disabled Children and Young People. Paper Presented to children's Society.

23) Goleman , D. (1997): Emotional Intelligence. New York: Washington Press.

24) GoLeman , M. (2005): Academic Strategies that Work for Gifted Students with Learning Disabilities. Teaching Exceptional Children , Vol (38), No(1) , P P (28:32).

25) Kennedy , K. (2002): Collaborative Consultation: A promising tool for Serving Gifted Students with Learning Disabilities. Journal of Reading , Writing , and Learning Disabilities International , Vol (5) , No (3) , P P (253:264).

26) Kokot , S. (2003): Heterogeneity with in Gifted: Higher iq Boys Exhibit Behaviors Resembling boys with Learning Disabilities. Journal of Gifted Child Quarterly , Vol (45) , No (1) , P P (16:23).

27) Edmonds , L. (2005): Disabled People and Development , Poverty and Social development Papers , No (12).

28) Maker , C.& Jo. Udall, A.(2002): Giftedness and Learning Disabilities (ERIC Diges. # 427), National Institute of Education Document No. N I E 400840010.

29) MC Coach , D. B , Kehle , T. J. , Bray, M.A. and Siegle , D.(2001): Best Practices in the Identification of Gifted Students With Learning Disabilities. Psychology in the Schools , Vol (38), No(5) , PP (403: 411).

30) Mills ,C.& Durden , W.(1992): Cooperative Learning and Ability Grouping: A n Issue of Choice. Gifted Child Quarterly ,Vol (36), No (1), PP (11:16).

31) Minner , S.(1990): Teacher Evaluations and Case Description of Learning Disabled Gifted Children , Gifted Child Quarterly ,Vol (34), No(1),PP(37-39).

32) Rawson, M.B.(1992): The Many Faces of Dyslexia (2nd ed). Baltimore, MD: The Orton Dyslexia Society.

33) Whitmore , T.R & Marker ,C. J.(1985): Intellectual Giftedness in Disabled Sons. Rockville , MD: Aspen.

34) Wolters ,C. (1998): Self-Regulated Learning and College Students Regulation of Motivation. Journal of Educational Psychology , Vol(go) , No(2), PP (224:235).

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بفلسطين وسبل تحسينه
الباحث	أ.د فؤاد علي العاجز د. زكي رمزي مرتجى
مقدم الورقة	أ.د فؤاد علي العاجز د. زكي رمزي مرتجى
الجهة الموفدة	الجامعة الإسلامية بغزة/ جامعة غزة

مقدمة:

لقد أصبحت المجتمعات على اختلاف درجات تقدمها تولي أهمية كبرى لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، فهؤلاء يمتلكون قدرات متميزة يجب متابعتها وتنميتها، وهم يمثلون قطاعا مهما من القوى والإمكانات البشرية، فالتفوق والموهبة يعدان من أهم أسس التقدم الحضاري، وعاملاً مهماً في تقدم الإنسان المعاصر، وفي مواجهة مشكلات حياته الراهنة وتحديات مستقبله، حيث إن الزيادة في عدد العلماء والمفكرين والمبدعين يعد من مقومات قوة الأمة، والأمم التي لا تستطيع أن تحدد قدرات الموهبة والإبداع لدى أبنائها ولا تشجعها لن تجد نفسها في موكب التقدم والتطور.

وقد أثبتت البحوث والدراسات أن هناك نسبة ما بين (2-5٪) من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، وهم الذين يبرز من بينهم العلماء والمفكرون والمبتكرون والمخترعون، الذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم، ويعدون في كل مجتمع الثروة الوطنية التي يعتمد عليها في تقدمه وازدهاره.(باهبري، 2011، 1)

وأكد (جروان، 2002: 169) أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متميزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية، وهو ما ذهب إليه أيضاً (القذافي، 2000: 22) من ضرورة العناية بالموهوبين، وذلك من أجل مساعدتهم على تطوير قدراتهم وتنمية استعداداتهم من جهة، ومن أجل حسن الاستفادة من قدراتهم ومواهبهم الإبداعية، حتى لا تذبل ويصيبها الانطفاء من جهة أخرى، فهم يمثلون مورداً بشرياً هاماً يفوق قيمة أي من الموارد المادية الأخرى.

وإن أي برنامج موجه لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاج إلى إعداد جيد من حيث تهيئة البيئة الفيزيقية والظروف الاجتماعية والنفسية المناسبة التي تتماشى وخصائص هذه الفئة المتميزة في قدراتها وامكاناتها وذلك في خضم التطور المعرفي والتكنولوجي ونحن في مطلع العقد الثاني من الألفية الثالثة, وفي حاجة إلى عملية دقيقة يتم بها تحديد الأساليب

والطرق والأدوات التي يتم عن طريقها الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، كما أننا في حاجة إلى معلم كفء قادر على التعامل معهم وتنمية قدراتهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريسهم. وفي حاجة إلى إدارة مدرسية رشيدة متطورة تستطيع تخطيط وتنفيذ وتقويم ومتابعة شئون المدرسة، ومناهج تعليمية خاصة تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية, ونظراً لتميزهم في صفاتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات في مجتمع المدرسة والأسرة والرفاق لابد من التعرف عليها ودراستها ووضع الحلول المناسبة لها.

لذا فإن مجتمعنا الفلسطيني بحاجة دائمة إلى رعاية الطلبة المتفوقين وأصحاب المواهب، الذين سوف يصبحون روادا في المستقبل، فإذا لم يقم مجتمعنا الفلسطيني برعاية تلك المواهب العقلية الفذة خير رعاية وتهيئة الجو المناسب لظهورها والارتقاء بها وصقلها، فإنها تضيع فرصة الارتقاء بالشعب الفلسطيني في الأجيال القادمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحتاج الموهوبون والمتفوقون إلى رعاية خاصة وخدمات تميزهم عن غيرهم باعتبارهم ثروة قومية لابد من العناية بها، ولذلك فإن من الضروري البحث عنهم ورعايتهم وتحقيق أفضل الوسائل لاستثمار قدراتهم، فهم كوادر المستقبل لقيادة بلادهم في جميع المجالات. وقد لاحظ الباحثان من خلال احتكاكهم بالعاملين في سلك التربية والتعليم أنه لا توجد معايير ومفاهيم واضحة حول رعاية المتفوقين والموهوبين، إذ أن هناك خلط في المفاهيم والمصطلحات بين الموهوبين والمتفوقين وأن المدرسة التي خصصت لرعايتهم لا تختلف في مبانيها ومعلميها ومناهجها عن أي مدرسة أخرى من مدارس التعليم العام. لذا جاءت هذه الدراسة تحديداً للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (النوع–المؤهل العلمي–سنوات الخدمة)؟

3. ما أهم المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين؟
4. ما سبل تحسين وضع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة.
2. الكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير (النوع–المؤهل العلمي–سنوات الخدمة).
3. الكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين.
4. تحديد سبل تحسين وضع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة.

أهمية الدراسة:

1. تسهم في جذب انتباه وزارة التربية والتعليم العالي إلى واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث البيئة المدرسية والمعلمين والإدارة والمناهج.
2. تفيد في مراجعة العاملين في مدارس الموهوبين والمتفوقين على مختلف مسمياتهم لممارساتهم ومهامهم.
3. تفيد الدراسة في الوقوف على المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين وسبل حلها.
4. تؤكد أن رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين يعد استثماراً بثروة بشرية يمكن أن يكون لها أثرها الفعال في بناء المجتمع والدولة الفلسطينية.
5. تعد هذه الدراسة إضافة نوعية للدراسات الفلسطينية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين في حدود علم الباحثين، والتي تناولت هذا الموضوع الحيوي من أجل الارتقاء بهذا العنصر البشري الثمين في مجتمعنا الفلسطيني.

مصطلحات الدراسة:

الموهبة: في معناها اللغوي: أخذت من الفعل وهب، أي أعطى شيئاً مجاناً، فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل, وكلمة موهوب أتت من الأصل وهب فهو إذن الإنسان الذي يعطي أو يمنح الشيء بلا عوض. (المعايطة، البواليز, 2004: 37)

الطلبة الموهوبين: هم الذين يتم الكشف عنهم من أشخاص مهنيين متخصصين، والموهوب هو الذي يقدم أداءً متميزاً لدى موازنته بغيره من الطلبة في المجموعة العمرية التي ينتمي إليها. (خضر، 2000: 235)

ويعرف(أبو عوف، 2004: 34) الطالب الموهوب بأنه الذي يتم تحديده من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا، وهو يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفع من الأداء.

ويعرف الباحثان الموهوب إجرائياً في هذه الدراسة بأنه:

هو من لديه قدرات خاصة تؤهله للتفوق في مجالات معينة علمية أو أدبية أو فنية أو علمية، وتجعله قادراً على الإبداع والابتكار, والذين تم اختيارهم وفق الأسس العلمية الخاصة والمحددة باختيار الطلبة الموهوبين.

التفوق: في معناه اللغوي هو العلو والارتفاع في الشأن, والتفوق من الفوق, والفوق نقيض لـ (تحت)، يقول تعالى " إن الله لا يستحي أن يضرب مثلاً ما بعوضة فما فوقها " أي أعظم منها، يقال رجل فاق في العلم أي متفوق على قومه في العلم, ويقال فلان يفوق قومه أي يعلوهم.(الميلادي، 2003: 2)

المتفوقين: هم الطلبة المتميزين في الذكاء العام، أو في مجال أو أكثر من مجالات المواهب الخاصة، ويظهرون اهتمامات وسمات شخصية غير عادية بما في ذلك الإبداعية، ويتسمون بمستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي، والاستعداد العلمي.(المعايطة، البواليز، 2004: 62)

وعرفه (أبو سماحة وآخرون، 1992: 16) بأنه الطالب الذي وصل في أدائه مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال أو أكثر من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للفرد، بشرط أن يكون ذلك المجال موضوع تقدير الجماعة.

ويعرف الباحثان المتفوق إجرائياً في هذه الدراسة بأنه:

هو من لديه نسبة ذكاء أعلى من مستوى العاديين في مجال أو أكثر من مجالات النشاط العقلي, ويحظى بتقدير الجماعة, ولديه مستوى عال من التحصيل الدراسي, وقدرة مرتفعة على التفكير الناقد والإبداعي, ولديه استعدادات علمية أو فنية أو حركية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

1. **الحد الموضوعي:** واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في محافظة12 غزة.
2. **الحد المكاني:** محافظة غزة.
3. **الحد المؤسساتي:** مدرسة عرفات الثانوية للموهوبين للبنين والبنات.
4. **الحد البشري:** معلمي ومعلمات مدرسة عرفات الثانوية للموهوبين للبنين والبنات.
5. **الحد الزماني:** العام الدراسي 2010- 2011.

الدراسات السابقة:

1. **دراسة يوسف(2010):** هدفت الدراسة إلى بيان الأساليب والمقاييس المستخدمة في قياس الموهبة والتفوق في الجماهيرية الليبية, واستخدم الباحث المنهج الوصفي, وكشفت الدراسة أن أساليب الكشف لا تزال مقتصرة على المسابقات والمهرجانات, ومقاييس التحصيل الأكاديمي، واختبارات الذكاء، ومقاييس السمات الشخصية.
2. **دراسة البدير، باهبري(2010):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المسئولين والمشرفين على

البرنامج، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكشفت الدراسة أن البرنامج له العديد من الإيجابيات، وبينت كفاية البرنامج التأهيلي للمعلمين، وصاحبه ظهور عدد من المعوقات أبرزها عدم وضوح رؤية بالنسبة للمنهاج، والتوزيع الجغرافي السيئ للمدارس، وعدم وجود مختبرات علمية، وعدم الإلمام بأدوات القياس، وأكدت الدراسة على ضرورة رصد الميزانيات وتوفير الإمكانات للبرنامج.

3. دراسة المحارمه (2009): هدفت الدراسة إلى تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس الملك عبد الله الثاني وعددهم (3) و(135) معلماً ومعلمة و (36) طالباً وطالبة من الصفين العاشر والحادي عشر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن السياسات العامة والمحكات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، والمناهج الإثرائية المستخدمة، وشروط اختيار المعلمين جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية، وبينت الدراسة أن المعلمين لم يخضعوا لدورات تدريبية كافية.

4. دراسة المنتشري(2007): هدفت الدراسة التعرف على واقع ومتطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالملكة العربية السعودية، وتحديد أبرز معوقات الجودة في برامج رعاية الموهوبين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تعمل على تهيئة بيئة تربوية متخصصة لرعايتهم، وتقوم بتأهيل المعلمين وتدريبهم، وتقوم بتوفير فرص تربوية متنوعة لإبراز مواهب الطلبة وتنميتها، ويتم الكشف عنهم من خلال مستويات التحصيل الدراسي العالي، وأكدت الدراسة أن جودة البيئة المدرسية هي حجر الزاوية لرعاية الموهوبين، وكشفت الدراسة عن بعض معوقات تحقيق الجودة أبرزها عدم وضوح الرؤية والأهداف والاستراتيجيات فيما يخص رعاية الموهوبين، وقلة الإنفاق المالي.

5. **دراسة الأحمدي (2006):** هدفت الدراسة الكشف عن المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين, واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد كشفت الدراسة عن بعض المشكلات التي يعاني منها الموهوبون أبرزها عدم وجود إمكانات لمارسة الأنشطة والهوايات, وعدم ملاءمة المناهج والأساليب التعليمية التقليدية, وافتقار البيئة الأسرية للأدوات اللازمة لتنمية الطفل ومواهبه، وقصور المعلمين في فهم الموهوب, واستخدام محكات غير كافية للكشف عنهم.

6. **دراسة الغامدي(2006):** هدفت الدراسة التعرف إلى واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمشكلات التي تواجههم بمرحلة التعليم الأساسي بالملكة العربية السعودية, واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبينت الدراسة أن وجود الطلبة الموهوبين مع زملائهم في التعليم الأساسي يتطلب أن يدرسوا مناهج دراسية لا تلبي حاجاتهم التربوية والتعليمية, وأظهرت الدراسة أن الطلبة الموهوبين يعانون من إغفال حاجاتهم الذاتية, ويعانون من الاحباطات والضغوط, وأن معظم أفراد هذه الفئة تعاني من الإهمال، وأن البيئة الأسرية لا تمنحها التقدير والتشجيع، وأن مساهمات الجهات الرسمية لا زالت في بداياتها وينقصها التخطيط والتنظيم لتوفير الإمكانات المادية والبشرية والفنية والمالية لإنجاح برامج رعاية الموهوبين.

7. **دراسة آل كاسي(2004):** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين، والتعرف على الأساليب المستخدمة في الكشف عنهم, وطرق التدريس المستخدمة, وتكونت عينة الدراسة من مشرفي مراكز الموهوبين في المملكة العربية السعودية, وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى برامج رعاية الموهوبين الحالية ملاءمة إلى حد ما لاحتياجات الطلبة الموهوبين، وأن أكثر الطرق استخداماً في تدريسهم هي العصف الذهني, والمناقشة وحل المشكلات يليها التعليم التعاوني والتفكير الناقد، وأن أكثر الأساليب استخداماً في الكشف عن الموهوبين اختبارات الذكاء

الجمعية والتفوق في التحصيل الدراسي، وتقديرات المعلمين، واختبارات الذكاء الفردية، ثم اختبارات التفكير الابتكاري، ثم قوائم الصفات السلوكية.

8. **دراسة الشهراني(2002)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على إسهامات الإدارة المدرسية بمحافظة بيشة في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين, واستخدم الباحث المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة من (38) مشرفاً و(168) مديراً, واتضح إدراك مديري المدارس والمشرفين لطرق اكتشاف ورعاية الموهوبين بدرجة متوسطة, وأنه لا يوجد خطة لاكتشاف ورعاية الموهوبين.

9. **دراسة نصر (2002)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اكتشاف ورعاية الموهوبين في مصر, واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مراجعة المناهج التعليمية للطلبة الموهوبين، وتحديث الورش والمعامل والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين، وزيادة الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين للتدريس.

10. **دراسة جروان(2001)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مدرسة اليوبيل نموذجاً, واستخدم الباحث المنهج الوصفي, وقد توصلت الدراسة إلى أن تنوع البرامج المتوافرة لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن على الرغم من حداثتها, وأنها تولي اهتماماً خاصاً بهذه الفئة, وأن البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين تنحصر في أحد بديلين إما التسريع أو الإثراء, وأظهرت الدراسة بعض الأساليب التي تستخدم في تقييم الطلبة في مدرسة اليوبيل أبرزها ملف الطالب, تقييم الرفاق, التقييم الذاتي, والمشاركة في مناقشات الصف ونشاطاته.

11. **دراسة Aimer & Lassie(1998)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين عن الموهوبين ومشكلاتهم وطرق التدريس المناسبة لهم، وتكونت عينة الدراسة من (43) معلماً للطلبة الموهوبين، وقد توصلت الدراسة إلى أن طرق التدريس الفعالة هي التي تعتمد على المشاركة الفردية، والمسابقات المدرسية،

والمواد الاختيارية، والتقييم على أساس القدرة والتنوع، وإنشاء فصول خاصة بهم، وكشفت الدراسة عن بعض الشكلات التي تواجه الموهوبين أبرزها إثارة الأسئلة ومناقشة المعلم ونقد الآخرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- هدفت غالبية الدراسات إلى التعرف على واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والطرق المستخدمة في الكشف عنهم والمشكلات التي تواجههم.
- توصلت الدراسات إلى ملاءمة برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين، وأظهرت العديد من المشكلات التي تواجه تلك البرامج.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وبناء أداة الدراسة وتفسير النتائج.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأماكن التي طبقت فيها والمتغيرات التي تناولتها.

الإطار النظري

تسعى المجتمعات المعاصرة إلى توجيه مزيد من الاهتمام والرعاية لاكتشاف الطلبة الموهوبين والمتفوقين لما يمثلونه من ثروة وطنية وقومية، وذلك من خلال توفير الظروف التعليمية السليمة المادية والبشرية، وتخطيط المناهج الدراسية التي تناسبهم، وتطوير آليات للكشف عنهم، لذا تسير الدراسة في شقها النظري من خلال المحاور التالية:

أولاً: البيئة الفيزيقية والتجهيزات

تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلبة من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرنامج مدرسة الموهوبين والمتفوقين التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع، إذ كيف يمكن اكتشاف طالب لديه استعداد للتفوق في الحاسوب أو الموسيقي بدون جهاز كمبيوتر أو آلات موسيقية.(جروان، 2002: 293)

إن تربية ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاج إلى بيئة مدرسية مناسبة تبدأ من الاختيار الجيد للمكان, والعمل على تجهيزه بكافة الأجهزة والمعدات، ولذا يجب أن تكون غرف المدرسة واسعة المساحة، جيدة التهوية والإضاءة، ويتم تقسيمها إلى مجموعة من الزوايا المختلفة مثل زاوية للمعلم، وزاوية لعمل الطلبة, وزاوية مكتبة تحتوي على مجموعات واسعة من الكتب والموسوعات والقواميس في شتى فروع العلم والمعرفة، وفرش مريح، وزاوية للأجهزة تحتوي على أجهزة عرض وكاميرات وكمبيوترات وتلفزيون وفيديو وغيرها من المعدات والتجهيزات.(السرور، 1998: 104)

ويجب أن تضم مدرسة الموهوبين والمتفوقين على مختبرات علمية مزودة بكافة التجهيزات والمواد، ومكتبة ثرية بشتى الكتب والمجلات والدوريات، وغرف للحواسيب متصلة بشبكة الانترنت، ومشاغل فنية, وملاعب وساحات، وصالة رياضية، وصالة لتناول الطعام، وغرف متعددة الأغراض، وتوفير وسائل مواصلات لتنقل الطلبة، وأن تكون مزودة بوحدة للرعاية الاجتماعية والنفسية.

ثانياً: طرق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

تعد عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين عملية في غاية الأهمية والمدخل الرئيس لبرنامج رعايتهم لأنه يترتب عليه قرارات لها آثارها ويتم بموجبها تصنيف الطلبة إلى موهوبين أو متفوقين، لذا تحرص الدول على استحداث المقاييس التي تكشف عن استعداداتهم وقدراتهم في وقت مبكر من أجل تصميم البرامج التي تلبي حاجاتهم وتنمي قدراتهم.

ويؤكد التربويون على ضرورة أن تتم عملية الكشف عن المواهب في مرحلة مبكرة، فإذا لم تتم بسهولة في مرحلة الروضة فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في مرحلة الصف الثالث الابتدائي.(السرور، 1998: 111)

ومن الطرق والمحكات التي تستخدم للكشف عن الموهوبين والمتفوقين (جروان، 2002: 101-119) و (حواشين، حواشين,1989: 37)

1-اختبارات الذكاء: وتعتبر من أكثر الأساليب الموضوعية في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين ويرجع ذلك لدقتها وفاعليتها في التعرف عليهم ومنها مقياس ستانفورد بينيه، واختبارات وكسلر الأدائية واللفظية.

2-اختبارات التحصيل الدراسي: ويشمل هذا المحك على الطلبة المتفوقين الذين يمتازون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم على الوصول في تحصيلهم الدراسي إلى مستوى مرتفع، ويعبر عن هذا المستوى في ضوء الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التي تعقد في المدارس والتي تعبر عن مستواه التحصيلي، ويشير (الزغبي, 2003: 61) أن التلميذ يعد موهوباً إذا زادت نسبة تحصيله عن (90٪)، وهذا يضعه ضمن أفضل (3٪) من التلاميذ في التحصيل.

3-محك التفكير الابتكاري: ويستند هذا المحك إلى إظهار المبدعين والموهوبين من الأطفال الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصالة في أفكارهم بحيث يتم الكشف عن الفرد المميز والفريد وبيان مدى تباينه عن غيره، ويتطلب هذا المحك الاهتمام بدراسة التكوين العقلي للفرد ومحاولة التعرف على تلك القدرات التي تسهم في عملية الابتكار.

4-محك الموهبة الخاصة: ويستند هذا المحك إلى إظهار مواهب الطلبة الموهوبين في مجالات خاصة أهلتهم كي يصلوا إلى مستويات أداء مرتفعة في هذه المجالات مثل مجال الفنون والعلاقات الاجتماعية.

5-محك الأداء المنتوج: ويتوقع في هذا المحك من الطلبة الموهوبين أن يعطوا الأداء والإنتاج المتفوق في مجال متخصص وخاصة في مستوى من كان في مثل عمرهم.

6- ترشيح المعلم: يعتبر المعلم من أكثر الأشخاص التصاقا ومعرفة بالطلاب ولذلك يعد حكم المعلم من المحكات التي تستخدم بكثرة في انتقاء الموهوبين والمتفوقين وهي من الطرق المستخدمة في التعرف على الموهوبين حيث يتم الطلب من كل معلم ومعلمة ترشيح الطالب أو الطالبة اللذين يعتبران متفوقين أو موهوبين كما يطلب منهم كتابة اسم التلميذ

وصفه ومبررات الترشيح، ويطلب من كل مدرس تحديد تخصصه وسنوات الخدمة والمدرسة والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها.

7-مقاييس التقدير: تقدم معلومات قيمة قد لا يتسنى الحصول عليها عن طريق الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، وقد تستخدم في مرحلة الترشيح أو الاختبارات وهناك أشكال متنوعة بعضها يعبأ من قبل المعلمين أو المرشدين أو الأهل أو الرفاق أو الطفل نفسه إذا كانت المرحلة العمرية مناسبة, وتشمل المعلومات التي يتم تجميعها عن طريق مقاييس التقدير معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية الشخصية أو من سير حياة مبدعين وعباقرة.

8-ملاحظات الآباء: تعتبر ملاحظات الوالدين لأبنائهم ذات أهمية خاصة في الكشف عن الأطفال الموهوبين في وقت مبكر على الرغم مما تتصف به في كثير من الأحيان بالمغالاة والتحيز في إصدار الأحكام، وتزداد قدرة الوالدين في الكشف عن الموهوبين إذا كانوا متعلمين ومثقفين.(الزغبي، 2003: 66-67)

9-تقدير الأقران: ويتضمن الطلب من الأقران في الفصل الدراسي أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهام أو المشاريع أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون لطلب المساعدة في موقف محدد.(سليمان, 2004: 198)

ثالثاً: دور معلم الموهوبين والمتفوقين في رعايتهم

يعتبر المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية مع الطلبة العاديين، ويكتسب أهمية قصوى عندما يقوم بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ يتطلب الأمر منه أنماطاً تدريسية تعمل على حفزهم وإيقاظ مواهبهم وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائما وتتجه نحو الأعمال غير المألوفة، لذا يجب أن يتصف معلم الموهوبين بمجموعة من الخصائص والسمات على النحو التالي:

- يجب أن يكون ذكياً يحترم الأذكياء ويتجاوب معهم.

- يجب أن يكون ناضجاً اجتماعياً وانفعالياً، واثقاً من نفسه وقدراته لديه روح المبادأة واتخاذ القرار والقدرة على الانجاز.
- يجب أن يكون واسع الإطلاع وافر الثقافة في فروع المعرفة المختلفة متمكناً في تخصصه.
- يجب أن يكون لديه خبرة في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات وأن يكون من الحاصلين على مؤهلات تربوية عالية، ويشير(جروان, 2002: 274) أن المعلم يمنح إجازة التعليم في البرامج الأكاديمية للموهوبين والمتفوقين إذ كان قد أنهى برنامجاً دراسياً في مستوى الماجستير أو أكثر.
- يجب أن يحترم الموهوبين والمتفوقين ويتقبل آراءهم ويقدر أنشطتهم الاستكشافية ويشجعهم على التجريب والتعلم الذاتي ولا يتذمر من كثرة أسئلتهم ولا من نزعتهم للاستقلال بالرأي.
- يجب أن يكون قد التحق بدورات تدريبية ولديه الاستعداد للالتحاق بدورات تنشيطية أثناء العمل.(منصور، التويجري،2000: 226-228) (الخوري، 2002: 50)

ومن المبادئ التي يجب مراعاتها عند تدريس للموهوبين والمتفوقين(مرسي، 1992)، و (حواشين, حواشين، 1989: 117-119) ما يأتي:

- قدرة الموهوب على التعلم بسرعة وعدم الحاجة للتكرار في الشرح والبطء في التدريس.
- كثرة الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها الموهوب والتي قد يعجز المعلم عن إجابتها.
- قدرة المتفوق على التعلم الذاتي وإجراء البحوث والتجارب والزيارات.
- الموهوب يتعلم عن طريق الفهم لا الحفظ.
- الموهوب يتسم بالثراء اللغوي وزيادة المعلومات.
- القدرة على سرعة إدراك العلاقات والمتعلقات.

- القدرة على الملاحظة واتساع الانتباه في الزمن والمدى.
- الرغبة في الاعتماد على النفس.
- الرغبة في نقد الواقع في ضوء ما يجب أن يكون.
- الجدية في العمل والدافعية للإنجاز.

ومن طرق التدريس والأمور التي يجب على معلم الموهوبين التركيز عليها الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات, والاكتشاف, والتعلم الذاتي، والتركيز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة, والأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات التحليل والتطبيق والتركيب والتقويم، والعمل على تنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد, وإكسابهم مهارات البحث والإطلاع، والابتعاد عن التلقين. وقد أكد هانسن (Hansen 22 1988,) أن على معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين استخدام الوسائل التعليمية، وأن يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، وأن يزود الطلبة بخبرات متنوعة، وأن يستخدم أسلوب المناقشة بكثرة، وأن يستخدم أسلوب المحاضرة بدرجة أقل وأن يطرح أسئلة تتحدى تفكير الطلبة.

رابعاً: دور الإدارة المدرسية في رعاية الموهوبين والمتفوقين

تضطلع الإدارة المدرسية في المدرسة العادية على وجه العموم ومدرسة الموهوبين والمتفوقين على وجه الخصوص بمجموعة من الوظائف يأتي على رأسها تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد على تربية الطلبة وتعليمهم بما يحقق النمو الشامل في كافة الجوانب, والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وحسن تنفيذ المنهاج وإثرائه وتطويره بما يؤدي إلى الكشف عن استعدادات الطلبة وصقل مواهبهم. لذا يجب على الإدارة المدرسية القائمة على رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين العمل على ما يأتي: (العمري، 2001: 1)

- وضع خطة لرعاية الطلبة الموهوبين وتدارسها مع المعلمين في مجلس رعاية الموهوبين ووضعها موضع التنفيذ خلال العام الدراسي ومتابعتها بدقة وعناية وتتضمن حصر المواهب وما سيُقدم للموهوبين.

- الإطلاع على كل جديد في هذا المجال لإفادة طلابه الموهوبين وتشجيعهم وحفز الهمم لديهم لاستمرار وتنمية تلك المواهب التي أودعها الخالق سبحانه وتعالى لدى بعض الطلاب.
- توفير الجوّ التربوي الملائم لنمو الموهبة وإشعار الطلاب الموهوبين بمكانتهم وأهميتهم، وأنهم أمل الأمة في مستقبل مشرق، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية منتظمة بهؤلاء الطلاب لمعرفة احتياجاتهم وأفكارهم والإسهام في حل مشكلاتهم الاجتماعية بالتعاون مع المرشد الطلابي بالمدرسة.
- توفير الأدوات والتجهيزات وأماكن ممارسة الأنشطة لمعرفة المواهب وتنميتها وتطويرها.
- الإطلاع على خطط مشرفي الأنشطة ومعلمي المواد ومعرفة مدى عنايتهم بهذه الفئة، وأن يُعطى الطلاب الموهوبون أهمية خاصة في الزيارات الميدانية في الفصول وأماكن ممارسة الأنشطة، والاطلاع على أعمالهم وتوجيه النصح والإرشاد إليهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.
- وضع خطة تتضمن تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب الموهوبين وفتح قنوات للاتصال مع المشرف التربوي والمسئولين في إدارة التعليم عن رعاية الموهوبين وتزويدهم بالتقارير اللازمة والاحتياجات لتوفير ما يمكن توفيره من إمكانات بشرية ومادية من أجل النهوض بالطلاب الموهوبين والحفاظ على مواهبهم.
- الاتصال بأولياء الأمور وتعريفهم بمواهب ليتحقق التكامل بين دور الأسرة ودور المدرسة في رعايتهم.
- توجيه المعلمين إلى استخدام أساليب تدريسيّة فعاله ومشوقة، ووضع مَلزمة لكل موهبة تتضمن تعريفاً بالموهبة وأساليب رعايتها والمراجع التي يمكن للطالب الاستعانة بها – أساليب البحث العلمي السليم – إنجازات العلماء والمبدعين في

مجال هذه الموهبة – أبرز الطلاب الموهوبين – مجالات التخصص وفرص العمل – كيفية الاستفادة من مصادر التعلم والبحث.

- توجيه الرائد الاجتماعي إلى وضع خطة للمسابقات العلمية والثقافية والزيارات والرحلات والمعسكرات الفنية والعلمية وتنفيذها بكل دقة وتقويم نتائجها لمعرفة مواهب الطلاب وتنميتها كلٌ في مجال موهبته.
- تفعيل دور الإعلام التربوي بالمدرسة، وأن يكون في كل مدرسة نشرة دوريّة تربوية تتضمن إنتاج الموهوبين وأخبارهم ومنجزاتهم على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية.
- إقامة المعارض العلمية والفنية والأمسيات الأدبية وغيرها من مختلف المواهب على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية ودعوة المسئولين وأولياء الأمور للرفع من معنويات الطالب الموهوب وإبراز موهبته.

خامساً: البرامج الدراسية للموهوبين والمتفوقين

برامج الإثراء: وتعتمد استراتيجية هذه البرامج على تقديم مناهج إضافية للمتفوقين إلى جانب المناهج العادية، أي إضافة بعض أوجه النشاط للبرنامج الموضوع بحيث تنمي مواهب الطالب وقدراته.(المعايطة, البواليز, 2004: 231)

برامج الإسراع: وتتلخص هذه البرامج بالسماح للطالب بإكمال المراحل الدراسية المختلفة بعمر زمني أقل من المعتاد عن طريق مرونة المناهج الأكاديمية المختلفة, ومن أشكالها القبول المبكر في رياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي, وقفز الصفوف, والقبول المبكر في المدرسة الإعدادية أو الثانوية, وتسريع وقفز المواد بالتسريع الجزئي الذي يضم قفز وتسريع المواد بالالتحاق بصفوف أعلى، أو دراسة مواد أعلى وتناسب المواد التي تكون على شكل سلسلة مثل الرياضيات واللغات بشكل خاص.(السرور، 1998: 67-71)

وذكرت (عبد الكريم، 2002: 147) ثلاثة نظم شائعة في تعليم الموهوبين وهي:

- مدارس مستقلة للمتفوقين والموهوبين
- تشكيل فصول مستقلة للمتفوقين دراسيا بمعنى تجميعهم.
- دمج المتفوقين مع الطلاب العاديين من خلال التعليم التعاوني.

سادساً: المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين

يتعرض الموهوب لمشكلات متعددة سواء في البيئة الأسرية أو البيئة المدرسية، فالمشكلات التي تواجه الموهوبين تتعدد وتتنوع بتنوع البيئات المختلفة التي يعيش فيها الموهوبون، كما أن هذه المشكلات قد تكون داخلية المنشأ نابعة من ذات الموهوب، وقد تكون خارجية المنشأ نابعة من الثقافة المدرسية والأسرة وجماعة الرفاق وتوقعات الآخرين ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

أ- **المشكلات المدرسية:** يشعر الموهوب بالملل والسأم من المنهاج الدراسي العادي بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويسر قياسا بالعاديين، لذلك فهو يحتاج إلى تقديم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف، كما له قدرة على الإنجاز في العمل، وقدرة على استنباط النتائج، والوصول إلى الحلول قبل المعلم، ولما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى، فالمناهج العادية تركز على الحفظ والتلقين والالتزام والانصياع وهو ما لا يشجع النمو لأولئك الطلبة الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعي ويمتازون بثراء الاهتمامات وتنوعها والاستعدادات العالية.

وقصور فهم المعلم لحاجات الموهوبين نظراً لما يسببونه من مشكلات، ومواقف محرجة ومربكة، تستثير غضبه، فالموهوبون متعطشون للمعرفة، ميالون للنقد، وإثارة الأسئلة غير المتوقعة، كما أنهم أقل انصياعا لنظم الضبط داخل الفصول الدراسية، يتسمون بغزارة إنتاجيتهم للأفكار والحلول غير المألوفة لما يطرح عليهم من قضايا ومسائل مما يشكل صعوبات جمة أمام معلميهم في تقويم هذه الأفكار، بل في فهمها أحيانا، وغالبا ما يقود تبرم المعلم وضيقه بتساؤلات هؤلاء الطلاب إلى انتقاده الشديد لسلوكهم وإلى تثبيط هممهم

وحماسهم، والمشكلات التي يسببونها للإدارة المدرسية نظراً لكرههم للروتين وكثرة نشاطهم وعناد بعضهم، وإهمالها لإبداعاتهم.

ب- **الكسل:** شعوره بقدرته على الحفظ والتعلم والتذكر بسرعة، وشعور بالملل قد يقوده لذلك إلى الكسل، ومن ثم التقصير في بعض الامتحانات المدرسية.

ت- **مشكلة ضغط الأقران أو الرفاق:** حيث إن هؤلاء يقومون بالسخرية بألفاظ تهجمية، وإحداث مشكلات وارتباكات في المدرسة، لذلك يلجأ الموهوب للتظاهر بالغباء لكي لا يشاكسه الآخرون. (العزة، 2002: 82)

ث- **استخدام أساليب ومحكات غير كافية للكشف عن الموهوبين:** فغالبا تستخدم وسائل مثل تقديرات المعلمين، ومقاييس الذكاء، واختبارات التحصيل الدراسي، فالاكتفاء بهذه الوسائل رغم النقد الذي وجه لكل منها يحول دون التعرف على عدد كبير ممن يتمتعون بالمواهب والاستعدادات العقلية الخاصة الإبداعية والفنية والميكانيكية والموسيقية وغيرها (القريطي، 1989: 44).

ويرى (Webb,1993) أن هناك العديد من المشكلات عند الطلبة الموهوبين منها:

1. عدم إدراكهم لمعنى الموهبة وعدم تعريفهم بذلك.
2. شعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين.
3. التوقعات المرتفعة من الآباء والمعلمين والرفاق.
4. الشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني، لاختلاط الأمور وكثرة الفرص
5. الشعور بالقلق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم، وعجزهم عن التأثير فيها.
6. الشعور بالعزلة واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، والتشدد مع الآخرين ورفض القيام بأعمال معادية، ومقاومة التسلط، وتدني الواقعية، والاكتئاب، وعدم تقبل النقد، والقلق الزائد.

7. تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر، ومحاكمة سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين على أساس نظامهم القيمي.
8. مبالغتهم في نقد الذات، ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معاييرهم للعدالة والمساواة المثالية في العلاقات الإنسانية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدرسة عرفات للموهوبين بمحافظة غزة للعام الدراسي 2010-2011، والبالغ عددهم(46) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدرسة عرفات للموهوبين والبالغ عددهم (46) معلماً ومعلمة بمحافظات غزة للعام الدراسي 2010-2011م, والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

جدول رقم (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية٪
ذكر	25	٪54.4
أنثى	21	٪45.6
المجموع	46	100.00

أداة الدراسة: بعد الإطلاع على الأدب التربوي، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية، قام الباحثان ببناء الاستبانة وصياغة فقراتها.

صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الخمسة للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (66) فقرة

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانه،كما هو موضح في جدول(2).

جدول (2)

يبين معاملات ارتباط كل مجال من المجالات ودرجة الكلية للاستبانه

رقم البعد	اسم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون
1	البيئة الفيزيقية	4.148	0.392	0.811
2	طرق الكشف	4.370	0.358	0.805
3	الإدارة والمعلمين	4.043	0.356	0.786
4	المناهج وطرق التدريس	4.296	0.280	0.847
5	المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين	4.122	0.301	0.804
	فقرات الاستبيان ككل	4.191	0.269	1

6. ثبات الاستبانة: تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق:

حساب معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل الثبات لجميع مجالات الاستبيان وكذلك للاستبيان ككل، حيث بلغ معدل الثبات (0.943) وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت له.

رابعاً / المعالجات الإحصائية:

استعان الباحثان بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.p.S.S) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، معتمداً سلم التقدير الخماسي وهو الموافقة بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جداً)، وأعطيت الدرجات التالية بالترتيب (5، 4، 3، 2، 1) حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة وكذلك استخدام اختيار(ت) (T-test) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على ما واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظات غزة ؟

أولاً: البيئة الفيزيقية:

جدول رقم (3)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1.	البناء المدرسي مناسب أن يكون مدرسة للموهوبين والمتفوقين	4.04	0.64	80.9	8
2.	الغرف الصفية جيدة التهوية والإضاءة	4.18	0.53	83.6	5
3.	الغرفة الصفية مزود بالأجهزة الالكترونية	4.02	0.66	80.4	10
4.	المكتبة المدرسية ثرية بشتى أنواع العلوم والمعارف	4.20	0.69	84.0	4
5.	المدرسة موصولة بشبكة الانترنت	4.04	0.85	80.9	9
6.	الغرف الصفية مناسبة لعدد الطلبة	4.16	0.56	83.1	6

7.	المختبرات العلمية مزودة بالأجهزة والمواد اللازمة لإجراء التجارب	3.76	0.71	75.1	14
8.	تتوفر بالمدرسة غرفة متعددة الأغراض	3.91	0.60	78.2	13
9.	تتوفر بالمدرسة مشاغل فنية مزودة بكل الاحتياجات	4.02	0.84	80.4	11
10.	المدرسة مزودة بوحدة صحية	3.96	0.64	79.1	12
11.	تتوفر بالمدرسة صالة رياضية	4.07	0.65	81.3	7
12.	يتوفر بالمدرسة مقصف مناسب	4.40	0.62	88.0	1
13.	يتوفر بالمدرسة مرشد اجتماعي ونفسي	4.31	0.60	86.2	2
14.	تتوفر حافلات لنقل الطلبة إلى أماكن سكناهم	4.27	0.54	85.3	3
	فقرات المجال الأول ككل	4.10	0.44	81.9	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (12) " **يتوفر بالمدرسة مقصف مناسب** " ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام القائمين على إنشاء الأبنية المدرسية في وزارة التربية والتعليم بتوفير مقصف لابتياع وتناول الطعام باعتباره أحد الحاجات الفسيولوجية التي لا يستطيع الطالب الاستغناء عنها لمواصلة يومه الدراسي حيث تعمل على زيادة نشاطه الجسمي وتنشيط المخ.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البدير، باهبري (2010)، ودراسة آل كاسي (2004)، ودراسة المنتشري(2007).

والفقرة رقم (13) والتي تنص " **يتوفر بالمدرسة مرشد اجتماعي ونفسي** " بوزن نسبي وقدره (86.2٪) ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على تزويد المدرسة بمرشد اجتماعي إدراكاً منها لأهمية الدور المناط به في علاج

المشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبين ضماناً لاستمرار تفوقهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البدير، باهبري (2010)، ودراسة آل كاسي (2004)، ودراسة المنتشري(2007).

وإن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (7) والتي تنص " **المختبرات العلمية مزودة بالأجهزة والمواد اللازمة لإجراء التجارب** " بوزن نسبي وقدره (75.1٪) ويعزو الباحثان ذلك إلى ضعف الإمكانات المادية التي تواجهها وزارة التربية والتعليم نتيجة حالة الحصار المفروضة على قطاع غزة منذ أكثر من 5 سنوات. لذا حصلت هذه الفقرة على مرتبة متدنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدي(2006)، ودراسة المحارمة (2009) ودراسة نصر (2002).

الفقرة رقم (8) والتي تنص " **تتوفر بالمدرسة غرفة متعددة الأغراض** " ويعزو الباحثان ذلك إلى ضعف الإمكانيات المادية وتوقف حركة إنشاء المباني المدرسية منذ فرض الحصار الإسرائيلي على قطاع غزة في يناير 2006 والذي أدى إلى منع دخول مواد البناء مما أعاق إنشاء مباني جديدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدي(2006)، ودراسة المحارمة (2009) ودراسة نصر (2002).

ثانياً: طرق الكشف: جدول رقم (4)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1.	تتبنى المدرسة مفهوماً واضحاً للموهوب والمتفوق	4.07	0.54	81.3	7
2.	يتم اختيار الطلبة بعد إجراء اختبارات شفهية وتحريرية	4.42	0.58	88.4	4
3.	تأخذ قرارات قبول الطلبة من قبل لجنة من المتخصصين في المدرسة	4.31	0.60	86.2	6

4.	يتم اختيار الطلبة بناء على اختبارات ذكاء تقيس قدراتهم العقلية	4.33	0.52	86.7	5
5.	يتم اختيار الطلبة بعد إجراء اختبارات تقيس مواهبهم	4.56	0.62	91.1	2
6.	نظام القبول فعال في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين	3.98	0.84	79.6	8
7.	يتم اختيار الطلبة للدراسة بناء على أسس موضوعية	4.53	0.66	90.7	3
8.	يتم اختيار طلبة مدرسة الموهوبين بناء على درجاتهم العلمية	4.67	0.48	93.3	1
	فقرات المجال الثاني ككل	4.24	0.65	84.9	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (8) " **يتم اختيار طلبة مدرسة الموهوبين بناء على درجاتهم العلمية** " ويعزو الباحثان ذلك إلى إن إجراءات القبول في مدرسة عرفات للموهوبين تستند بالدرجة الأولى بناء على درجاتهم العلمية حيث أن إجراءات القبول من قبل وزارة التربية والتعليم واضحة في قبول الطلبة بناء على درجاتهم العلمية لذا جاءت استجابات أفراد العينة بهذه النسبة العالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف (2010)، والمنتشري (2007).

الفقرة رقم (5) " **يتم اختيار الطلبة بعد إجراء اختبارات تقيس مواهبهم** " ويعزو الباحثان ذلك إلى أن إدارة مدرسة عرفات للموهوبين تقبل الطلبة بناء على درجاتهم العلمية بالدرجة الأولى وبناء على اختبارات تقيس مواهبهم وذلك ترجمة للإسم الذي تحمله المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف (2010)، والمنتشري (2007).

وإن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (7) التي تنص " **نظام القبول فعال في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين** " ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم اقتناع أفراد عينة الدراسة بنظام القبول المتبع الذي

يستند على درجات الطلبة العلمية في الصف التاسع الأساسي.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني(2002).

الفقرة رقم (1) والتي تنص " **تتبنى المدرسة مفهوماً واضحاً للموهوب والمتفوق** " ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم وضوح الرؤية لدى المعلمين والقائمين على إدارة المدرسة أو المسئولين في وزارة التربية والتعليم فيمن يلتحق بالمدرسة هل هم المتفوقون في المواد الدراسية بناء على الدرجات العلمية أم الطلبة الذين لديهم مواهب.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني(2002).

ثالثاً: الادارة والمعلمين:

جدول رقم (5)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1.	تتوفر موازنة مالية لإدارة النفقات التشغيلية للمدرسة	3.98	0.54	79.6	6
2.	عدد المعلمين كاف لعدد الطلبة	3.73	0.91	74.7	9
3.	يتم تدريب المعلمين باستمرار على طرق التعامل مع الموهوبين والمتفوقين	3.84	0.64	76.9	7
4.	المعلمين على إطلاع بأنظمة القبول في المدرسة	4.07	0.65	81.3	5
5.	تنظم الإدارة زيارات إلى مدارس للموهوبين خارج الوطن	3.38	0.89	67.6	10
6.	يخضع المعلمون لعملية تقييم دورية	3.84	0.67	76.9	8
7.	يشارك المعلمون في دورات وورش عمل ومؤتمرات حول الموهوبين والمتفوقين	4.11	0.65	82.2	4
8.	تحتفظ المدرسة بملف خاص عن تقدم كل طالب	4.13	0.59	82.7	3

9	يخضع المعلمون للإشراف من قبل إدارة المدرسة والتعليم	4.33	0.48	86.7	2
10	تتصل الإدارة بأولياء الأمور لمتابعة تقدم أبنائهم ومشكلاتهم	4.64	0.53	92.9	1
	فقرات البعد الثالث ككل	4.01	0.39	80.1	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (10) " **تتصل الإدارة بأولياء الأمور لمتابعة تقدم أبنائهم ومشكلاتهم** " ويعزو الباحثان ذلك إلى إدراك الإدارة المدرسية بمدرسة عرفات للموهوبين لأهمية دور أولياء الأمور في متابعة وتحسين مستوى الطلبة حيث يحرص أولياء الأمور على الإطلاع على مدى تقدم أبنائهم والمشكلات التي يواجهونها منها من أجل التغلب عليها.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنشري (2007)، ودراسة الشهراني (2002).

الفقرة رقم (9) " **يخضع المعلمون للإشراف من قبل إدارة المدرسة والتعليم** " ويعزو الباحثان ذلك إلى الاهتمام الذي توليه كل من إدارة مدرسة عرفات للموهوبين والإدارة التعليمية بوزارة التربية والتعليم إلى ضرورة تنمية المعلمين مهنياً وتحسين مستواهم نظراً لتعاملهم مع فئة لها خصائصها النمائية والتي تميزها عن الطلبة العاديين, لذا فهي تهتم بضرورة الإشراف على المعلمين من قبل مدير المدرسة باعتباره مشرف مقيم أو من قبل المشرفين في وزارة التربية والتعليم في المباحث التعليمية المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنشري (2007)، ودراسة الشهراني (2002).

وإن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت: الفقرة رقم (7) والتي تنص " **تنظم الإدارة زيارات إلى مدارس للموهوبين خارج الوطن**" ويعزو الباحثان ذلك إلى الحصار المفروض على قطاع غزة والذي يحد من تنقل الفلسطينيين إلى خارج الوطن، كما يعزى إلى ضعف الإمكانات المادية لذا تعزف إدارة التربية والتعليم عن تنظيم زيارات إلى مدارس الموهوبين خارج الوطن للإطلاع على خبراتهم في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر

(2002)، ودراسة Aimier&Lassie (1998)، ودراسة الأحمدي(2006)، ودراسة البدير، باهبري(2010).

الفقرة رقم (9) التي تنص " **عدد المعلمين كاف لعدد الطلبة** " ويعزو الباحثان ذلك إلى ضعف الإمكانيات المادية التي تحد من توظيف معلمين جدد نتيجة حالة الحصار والإضرابات وحالة المناكفات السياسية التي تسود الوطن الفلسطيني، والتي أدت إلى امتناع كثيرة من المعلمين عن العمل مع وزارة التربية والتعليم القائمة في قطاع غزة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (2002)، ودراسة Aimier&Lassie (1998)، ودراسة الأحمدي(2006)، ودراسة البدير، باهبري(2010).

رابعا: المناهج وطرق التدريس

جدول رقم (6)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1.	المناهج تحتوي على أنشطة إثرائية تنمي مهارات البحث العلمي لدى الطلبة	4.49	0.59	89.8	1
2.	تعزز طرق التدريس التعلم الذاتي	4.47	0.50	89.3	2
3.	المناهج تنمي المهارات العقلية العليا للطلبة	4.33	0.52	86.7	8
4.	المناهج تركز على الحفظ والاستظهار	3.91	0.73	78.2	16
5.	المناهج تثري معارف الطلبة	4.47	0.50	89.3	3
6.	طرق التدريس تتسم بالمرونة	4.36	0.48	87.1	5
7.	تلبي طرق التدريس قدرات الطلبة ومعارفهم وحاجاتهم المتنوعة	4.29	0.59	85.8	12
8.	تنمي طرق التدريس مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	4.36	0.48	87.1	6
9.	تنمي طرق التدريس التفكير الناقد	4.36	0.65	87.1	7
10.	تركز الأسئلة على النهايات المفتوحة	4.31	0.47	86.2	9

.11	تتوافر مناهج خاصة تدرس للطلبة الموهوبين والمتفوقين	4.07	0.65	81.3	15
.12	تراعي طرق التدريس انجازات الطلبة التعليمية	4.40	0.62	88.0	4
.13	تعطي الفرصة للطلبة لعرض انجازاتهم التعليمية	4.31	0.60	86.2	10
.14	تركز الأنشطة التعليمية على تنمية مهارات التحليل والتطبيق والتركيب والتقويم	4.27	0.54	85.3	14
.15	تركز الواجبات على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة	4.31	0.60	86.2	11
.16	تركز طرق التدريس على العصف الذهني	4.29	0.51	85.8	13
	فقرات البعد الرابع ككل	4.31	0.30	86.2	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (1)"**المناهج تحتوي على أنشطة إثرائية تنمي مهارات البحث العلمي لدى الطلبة**" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المناهج الفلسطينية الجديدة قام بوضعها مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس ممن لهم باع طويل في تأليف المناهج حيث تحتوي المناهج في نهاية الدروس على أنشطة يتم تكليف الطلبة بإعدادها، كما أن وزارة التربية والتعليم تولي أهمية كبرى لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة من خلال توجيه المعلمين لاستثمار المناهج الدراسية في تعزيز وتنمية مهارات البحث العلمي.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل كاسي(2004)، ودراسة البدير، باهبري(2010)، ودراسة Aimier&Lassie (1998).

الفقرة رقم (2) التي تنص: " **تعزز طرق التدريس التعلم الذاتي**" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المناهج الفلسطينية الجديدة بنيت على التعلم الذاتي كما جاء في خطة المنهاج الفلسطيني (1998) لذا فإن طرق التدريس التي يتبعها المعلمون تركز على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل كاسي(2004)، ودراسة البدير، باهبري(2010)، ودراسة Aimier&Lassie (1998).

وإن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (16) التي تنص " **تتوافر مناهج خاصة تدرس للطلبة الموهوبين والمتفوقين**" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبين هي نفس المناهج التي يدرسها الطلبة العاديين، ورغم أن الفقرة حصلت على المرتبة الأخيرة إلا أنها حصلت على وزن نسبي كبيرة وقدره (78.2) حيث إن مستوى المناهج الفلسطينية عالٍ جداً بشهادة الخبراء، كما أن المعلمين وأولياء الأمور يشكون من مستوى المناهج الفلسطينية العالي والذي يحتاج إلى قدرات خاصة ربما ناسبت الطلبة الموهوبين.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحارمة(2009)، ودراسة الأحمدي (2006)، ودراسة نصر (2002)، ودراسة الغامدي(2007).

الفقرة رقم (11) والتي تنص " **المناهج تركز على الحفظ والاستظهار**" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المناهج الفلسطينية تعاني من تكدس المعلومات وهي تركز على الحفظ والاستظهار وهي تركز على المستويات الدنيا في المعرفة ولا تنمي مهارات التفكير العليا بدرجة كافية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحارمة(2009)، ودراسة الأحمدي (2006)، ودراسة نصر (2002)، ودراسة البدير، باهبري(2010)، ودراسة الغامدي(2007).

خامساً: المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين

جدول رقم (7)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1.	المناهج جامدة تفتقر لعنصر تحدي تفكير الطلبة	4.00	0.52	80.0	14
2.	قلة تكيف المناهج مع قدرات الطلبة وإمكاناتهم	4.04	0.52	80.9	10
3.	لا تلبي المواد الدراسية طموحات الطلبة العلمية	4.24	0.53	84.9	3

4.	اليوم الدراسي لا يكفي لتنمية مهارات الطلبة وقدراتهم	3.98	0.72	79.6	15
5.	ضعف الموارد والامكانات الموجودة بمدارس الموهوبين والمتفوقين	4.04	0.64	80.9	11
6.	قصور فهم الإدارة المدرسية لحاجات الطلبة وقدراتهم	3.96	0.60	79.1	17
7.	يعاني الطلبة الموهوبين والمتفوقين ضغوطاً وجدانية	4.16	0.42	83.1	6
8.	يعاني الطلبة الموهوبين والمتفوقين ضغوطاً اجتماعية	4.13	0.73	82.7	7
9.	كثافة الطلبة داخل الفصول الدراسية	4.02	0.54	80.4	13
10.	ضعف الإمكانات المادية لبعض أسر الطلبة	4.07	0.50	81.3	8
11.	محدودية البرامج المقدمة لتنمية مهارات وقدرات الطلبة	3.98	0.45	79.6	16
12.	قلة الفرص لتولي مهام قيادية داخل المدرسة	4.07	0.54	81.3	9
13.	قلة المنح الدراسية المخصصة للطلبة	3.91	0.42	78.2	18
14.	عدم وجود نظام التسريع في المدرسة	4.36	0.61	87.1	2
15.	صعوبة الاختيار المهني للدارسة في المستقبل	4.44	0.66	88.9	1
16.	معاناة الطلبة من الملل والضيق داخل المدرسة	4.22	0.64	84.4	4
17.	قلة توافر أدوات النشاط الفني والرياضي	4.04	0.64	80.9	12
18.	إهمال المدرسة للإبداعات التي ينتجها الطلبة	4.18	0.81	83.6	5
	فقرات البعد الخامس ككل	4.10	0.30	82.0	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (15)" صعوبة الاختيار المهني للدارسة في المستقبل" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة الموهوبين يواجهون صعوبة في الاختيار المهني للدراسة في المستقبل نتيجة

محدودية الخيارات المطروحة أمامهم فالمنح الدراسية المقدمة تكون في مجالات محددة ولا يوجد مدى كبير للطالب لاختيار نوع الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحارمة(2009), ودراسة الأحمدي (2006)، ودراسة نصر (2002)، ودراسة البدير، باهبري(2010).

الفقرة رقم (14)" عدم وجود نظام التسريع في المدرسة" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هناك خللاً في المنظومة التعليمية يجب معالجته، وذلك بسبب عدم الأخذ بمبدأ التسريع القائم على التحاق الطالب الموهوب بالمدرسة في سن مبكر يتناسب مع قدرته واستعداداته، وترفيع الطالب لمستويات عليا، وتخطيه لبعض الصفوف، وذلك تبعا لقدراته ومواهبه وابتكاراته الإبداعية، والسماح للموهوب بدراسة مناهج الصفوف بزمن أقل يتناسب مع قدراتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحارمة(2009), ودراسة الأحمدي (2006)، ودراسة نصر (2002)، ودراسة البدير، باهبري(2010).

وإن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (13) "قلة المنح الدراسية المخصصة للطلبة" ويعزو الباحثان ذلك إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تحرص على تخصيص منحاً دراسية للطلبة المتفوقين والموهوبين قدر المستطاع كما تعمل على جلب منح دراسية للطلبة المتفوقين من الدول الأخرى العربية والأجنبية.

الفقرة رقم (6) " قصور فهم الإدارة المدرسية لحاجات الطلبة وقدراتهم " ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تحرص وتتفهم حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتترجم ذلك في سلوكياتها وتعاملاتها مع الطلبة وتوجه المدرسين نحو إدراك حاجاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني(2002).

نتائج السؤال الثاني الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة؟

1-الفروق في متغير النوع (ذكر-أنثى)

جدول(8)

نتائج اختبار (T-test) بين مجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسط التقديرات باختلاف متغير الجنس (ذكر, أنثى)

الابعاد	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	متوسط الدلالة
البيئة الفيزيقية	ذكر	25	4.11	0.39	0.321	غير دالة إحصائياً
	أنثى	20	4.07	0.51		
طرق الكشف	ذكر	25	4.33	0.37	-0.243	غير دالة إحصائياً
	أنثى	20	4.36	0.39		
الادارة والمعلمين	ذكر	25	4.04	0.38	0.560	غير دالة إحصائياً
	أنثى	20	3.97	0.41		
المناهج وطرق التدريس	ذكر	25	4.32	0.29	0.096	غير دالة إحصائياً
	أنثى	20	4.31	0.32		
المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين	ذكر	25	4.12	0.32	0.483	غير دالة إحصائياً
	أنثى	20	4.08	0.29		
فقرات الاستبانه ككل	ذكر	25	4.18	0.28	0.325	غير دالة إحصائياً
	أنثى	20	4.15	0.32		

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (43) = (1.96)

يتضح من الجدول السابق يتضح: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين ذكوراً وإناثاً ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه الظروف التي يمر بها كلا الجنسين من المعلمين والمعلمات في ظروف العمل والخضوع للتدريب والإشراف أو في مكان

العمل فالمدرسة واحدة والإمكانات الموجودة والمتاحة بها متوافرة بنفس الشروط لكلا الجنسين.

2-الفروق في متغير المؤهل العلمي(بكالوريوس-دراسات عليا)

جدول(9)

نتائج اختبار (T-test) بين مجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسط التقديرات باختلاف متغير المؤهل العلمي

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	متوسط الدلالة
البيئة الفيزيقية	بكالوريس	29	4.16	0.43	1.343	غير دالة إحصائياً
	دراسات	16	3.98	0.44		
طرق الكشف	بكالوريس	29	4.40	0.40	1.367	غير دالة إحصائياً
	دراسات	16	4.24	0.31		
الادارة والمعلمين	بكالوريس	29	4.07	0.42	1.377	غير دالة إحصائياً
	دراسات	16	3.90	0.32		
المناهج وطرق التدريس	بكالوريس	29	4.40	0.29	2.763	دالة إحصائياً
	دراسات	16	4.16	0.26		
المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين	بكالوريس	29	4.17	0.32	2.032	دالة إحصائياً
	دراسات	16	3.98	0.24		
فقرات الاستبانه ككل	بكالوريس	29	4.24	0.30	2.164	دالة إحصائياً
	دراسات عليا	16	4.05	0.26		

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (43) = (1.96)

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسط ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط التقديرات في البعد الأول والثاني والثالث

لكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسط ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط التقديرات في البعد الرابع والخامس والاستبانه ككل لصالح حملة البكالوريوس ويعزو الباحثان ذلك إلى أن العلمين من حملة شهادة البكالوريوس أقل خبرة في مجال المناهج وطرق التدريس، والمشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين من حملة الشهادات العليا، وبالتالي يواجهون صعوبات في التعامل مع هذين المجالين وربما يعزى لحداثة تعينهم حيث أن غالبية المعلمين من العاملين بنظام العقد نظراً لامتناع الكثير من المعلمين عن العمل مع الحكومة القائمة في غزة.

3-الفروق في متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات –من 5-10 سنوات- أكثر من عشر سنوات)

جدول(10)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تبعا لمتغير سنوات الخدمة

الابعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البيئة الفيزيقية	بين المجموعات	0.182	2	0.091	0.457	غير دالة
	داخل المجموعات	8.339	42	0.199		
	المجموع	8.520	44			
طرق الكشف	بين المجموعات	0.018	2	0.009	0.062	غير دالة
	داخل المجموعات	6.259	42	0.149		

	المجموع	6.277	44			
الادارة والمعلمين	بين المجموعات	0.270	2	0.135	0.883	غير دالة
	داخل المجموعات	6.418	42	0.153		
	المجموع	6.688	44			
المناهج وطرق التدريس	بين المجموعات	0.061	2	0.031	0.330	غير دالة
	داخل المجموعات	3.888	42	0.093		
	المجموع	3.949	44			
المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين	بين المجموعات	0.146	2	0.073	0.783	غير دالة
	داخل المجموعات	3.921	42	0.093		
	المجموع	4.068	44			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	0.086	2	0.043	0.477	غير دالة
	داخل المجموعات	3.766	42	0.090		
	المجموع	3.851	44			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 42) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.18

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 42)وعند مستوى دلالة (0.01) = 5.06

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية يتضح من الجدول السابق لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في مستوى استجابات أفراد

العينة تعزي لمتغير الخدمة ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه الظروف التي يمر بها المعلمون من ذوي سنوات الخدمة المختلفة.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: ما سبل تحسين وضع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظات غزة؟

حاول الباحثان في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة وفي ضوء خبراتهما وفي ضوء إمكانات الواقع الفلسطيني تقديم مجموعة من السبل لتحسين واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفق المحاور التالية:

1. محور التسهيلات والبيئة المدرسية:

- بناء مدارس جديدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين وفق أسس علمية تراعي خصائص هذه الفئة بحيث تبنى في مكان ملائم، لتتوافر فيها المعامل والمختبرات والحواسيب وشبكات الانترنت والمشاغل الفنية والأفنية والملاعب والمكتبات والصالات الرياضية والاستراحات ومقصف وصالة لتناول الطعام، والغرف متعددة الأغراض والتهوية والإضاءة والتكييف وتجهيزات الأمن والسلامة لغاية إجراء التجارب العلمية والوسائل التعليمية الحديثة كجهاز عارض فوق الرأس وجهاز (L.C.D) ووجود وحدة طبية، والمقاعد المريحة وغيرها حتى يتوفر مناخ مناسب يسمح بتنمية تفكيرهم وصقل شخصياتهم ورقي مواهبهم وتميزهم وتفجر طاقات الإبداع لديهم، وذلك حتى لا يتسرب الملل لنفوس هؤلاء الطلبة لأنهم سيقضون ساعات طويلة في الدراسة الجماعية أو الفردية أو في الاستقصاء والبحث.
- تطوير المباني القائمة من خلال العمل على تزويدها بكل الاحتياجات المادية والتسهيلات.
- توفير خدمة الإرشاد الطلابي داخل مدارس الموهوبين والمتفوقين حيث تصنف هذه الفئات ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة لأنهم يتمتعون بدرجة ذكاء عالية وقد يترتب على ذلك تعرضهم لمشكلات اجتماعية ونفسية وأكاديمية.

- ❖ توفير مواصلات لنقل الطلبة إلى أماكن سكنهم لأنهم سيقضون يوماً دراسياً كاملاً يصل لأوقات المساء ولتنفيذ برامج النشاطات والرحلات والزيارات العلمية.
- ❖ اعتماد الموازنات المالية الكافية لبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ تحديد عدد الطلبة داخل الفصل الدراسي بما لا يزيد عن (20) طالباً.

2. محور طرق اكتشاف الموهوبين والمتفوقين:

- ❖ وضع معايير واضحة لقبول الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مراحل مبكرة.
- ❖ استخدام محكات متنوعة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين لتشمل مستوى التحصيل الدراسي، نسبة الذكاء، القدرات الابتكارية والإبداعية على حل المشكلات، المواهب، الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، تقديرات المعلمين.
- ❖ إنشاء قسم لرعاية واكتشاف الطلبة الموهوبين والمتفوقين بوزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها.
- ❖ الشراكة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في تطوير مقاييس للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ محور الإدارة المدرسية والمعلمين:
- ❖ رفع كفاءة العاملين مدراء ومعلمين وذلك من خلال عقد الدورات والورش التدريبية.
- ❖ اختيار المعلمين الأكفاء من ذوي الخبرة لتدريس الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ الإشراف والمتابعة الدورية للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم.
- ❖ مشاركة العاملين مدراء ومعلمين في الندوات والمؤتمرات والأيام الدراسية المحلية والعربية والعالمية الخاصة برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ تطوير المستوى الأكاديمي للعاملين مدراء ومعلمين لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ تخفيض نصاب المعلمين الأسبوعي.

- ❖ تضمين الإعداد الأكاديمي لطلبة الجامعات رعاية الطلبة الموهوبين.
- ❖ تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا على أساليب اكتشاف الطلبة الموهوبين والمتفوقين منذ سن مبكرة.
- ❖ تدريب المعلمين في مدارس التعليم العام على اكتشاف الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مادتي الرياضيات والعلوم وتقديم برامج إثرائية لهم.
- ❖ تقديم حوافز مادية للعاملين مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ نقل الخبرات التربوية العربية والعالمية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين.

3. محور المناهج وطرق التدريس:

- ❖ توفير مناهج دراسية خاصة تلائم خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ تطبيق نظام التسريع الأكاديمي.
- ❖ توفير مناهج إثرائية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ تطبيق أنشطة إثرائية خلال العطلة الصيفية.
- ❖ تضمين المناهج أنشطة تنمي روح البحث العلمي وعمليات التفكير العليا.
- ❖ الاهتمام بإجراء التجارب العلمية.
- ❖ استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليمية تثير العمليات العقلية العليا لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- ❖ ابتعاد المعلمين عن أسلوب الإلقاء في التدريس قدر الإمكان، والتركيز على أساليب الحوار والمناقشة والجدل وتمثيل الأدوار والعصف الذهني وأسلوب حل المشكلات والحلقات الدراسية والمناظرات والندوات وغيرها.
- ❖ تطبيق نظام اليوم الدراسي الكامل حتى تتوفر ساعات التطبيق العملية اللازمة لتنمية الموهبة.
- ❖ عقد المؤتمرات والأيام الدراسية والندوات الخاصة بتنمية الموهبة بالتعاون مع الجامعات.

أمور أخرى

- ❖ التعاون والتواصل الفعال بين المدرسة وأسرة الطالب الموهوب.
- ❖ التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في مواصلة رعاية هؤلاء الطلبة وتنمية مواهبهم.
- ❖ توفير منح دراسية في التخصصات التي تتناسب ومواهبهم وإبداعاتهم.
- ❖ تقديم حوافز تشجيعية للطلبة المتفوقين.

التوصيات:

1. الأخذ بمبدأ التسريع والسماح للطالب المتفوق باجتياز الصفوف الدراسية.
2. تزويد المختبرات العلمية بالأدوات والأجهزة والمواد المخبرية.
3. إحداث تغيير في نظام القبول بحيث يستند إلى أكثر من محك.
4. حث المسئولين في وزارة التربية والتعليم لتنظيم زيارات إلى مدارس للموهوبين خارج الوطن.
5. زيادة عدد المعلمين في مدارس الموهوبين وتخفيض أنصبتهم التدريسية.
6. العمل على إثراء وتغيير بعض المناهج لتلاءم الطلبة الموهوبين.
7. زيادة الخيارات الدراسية أمام الطلبة الموهوبين لاختيار ما يناسبهم.
8. العمل على تزويد مدارس الموهوبين بغرف متعددة الأغراض لتلبية رغباتهم وتحقيق مواهبهم.

المراجع

1. أبو سماحة وآخرون، كمال، (1992): تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان، الأردن.
2. أبو عوف، طلعت محمد(2004): القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغوياً في علاقتها ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
3. الأحمدي، محمد(2006): المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة تحت رعاية مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية.
4. آل كاسي، عبد الله (2004): واقع رعاية الطلاب الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
5. باهبري، منى سلطان (2011): اكتشاف الموهوب، حوارات حية، http://www.lahaonline.com/livedialouges/22.htm.
6. البدير، نبيل، وباهبري، منى(2010): تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات وتطلعات، بحث مقدم إلى الملتقى الخليجي الأول للرعاية الموهوبين الموهبة تجمعنا، فندق هيلتون صلالة-عمان، 24-7/28.
7. جروان، فتحي عبد الرحمن(2001): تجربة الأردن في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين: مدرسة اليوبيل، بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني الأول للفائقين والموهوبين، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة-دبي، 13-15 مارس.

8. جروان، فتحي عبد الرحمن(2002): أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم, دار الفكر، عمان.

9. حواشين, زيدان, وحواشين, مفيد(1989): تعليم الأطفال الموهوبين, ط2, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

10. خضر، فخري رشيد (2000): الخصائص الشخصية والمهنية لعلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبرامج تأهيلهم، المؤتمر العلمي الثاني، المجلد الأول، جامعة أسيوط، مصر.

11. الخوري، توما جورج (2002): الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم, المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت.

12. الزغبي، أحمد (2003): التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم, دار زهران للنشر, الأردن.

13. السرور، ناديا هايل، (1998): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, الأردن.

14. سليمان، عبد الرحمن (2004): المتفوقون عقلياً خصائصهم–اكتشافهم–تربيتهم–مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق, مصر.

15. الشهراني, فيصل(2002): إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين, دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين بمحافظة بيشة, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

16. عبد الكريم، نهى(2002):التميز للجميع أم التميز للطلاب الموهوبين، مجلة العلوم التربوية, عدد خاص, جامعة القاهرة, معهد البحوث والدراسات التربوية.

17. العزة، سعيد حسني (2002): تربية الموهوبين والمتفوقين، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة ، عمان، الأردن.

18. العمري، عبد الله بن عطية(2001): الطلاب الموهوبون بين الكشف والرعاية, إدارة التعليم بمحافظة المخواة، الملكة العربية السعودية، http://www.makhwahedu.gov.sa/almohopen/moho001.htm

19. الغامدي، حمدان(2006): المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة تحت رعاية مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين, الملكة العربية السعودية.

20. القريطي، عبد المطلب(1989): المتفوقون عقليا، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسة ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي،مجلد(28)العدد 6.

21. القذافي، رمضان محمد (2000): رعاية الموهوبين والمبدعين، الإسكندرية المكتبة الجامعية.

22. المحارمه، لينا(2009): تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

23. مرسي, كمال إبراهيم (1992): رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس،ط2, دار القلم, الكويت.

24. المعايطة، خليل، والبواليز، محمد(2004): الموهبة والتفوق،ط2, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

25. نصر، محمد(2002): رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع، جامعة أسيوط مصر، المجلد الأول.

26. المنتشري، عبد الله (2007): متطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية, بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في التعليم العام, الرياض.

27. منصور، عبد المجيد, والتويجري، محمد(2000): الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي، مكتبة العبيكان, الرياض.

28. يوسف، حلمي علي(2010): رؤية تحليلية لواقع أساليب ومقاييس الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في الجماهيرية, مجلة الثقافة والتنمية، أكاديمية البحث

1. Webb J., (1993). Nurturing the Social-Emotional Development of Gifted Children. In: K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passaw, (Eds). International handbook of research and development of giftedness and talent. (1st Ed.), Oxford. Pergmon Press Ltd.
2. Aimer, David & Lassie Balogh(1998): teacher opinion about the nature of giftedness, Eric Identifier 429373.
3. Hansen,J (1988).The relationship of skills and class room climate of trained teachers of gifted students pardue university.W.Lafayette ,Indiana.

العلمي والتكنولوجيا, القاهرة, العدد 38، نوفمبر.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	دور القيادات الادارية لمدارس الموهوبين في رعاية وتطوير الطلبة
الباحث	أ.د.عبد الجبار توفيق البياتي د. لينا محمود المحارمة أ. ياسين خضير سبع
مقدم الورقة	د. لينا محمود المحارمة
الجهة الموفدة	جامعة الشرق الاوسط/ الاردن

مقدمة الدراسة:

تميز النصف الثاني من القرن العشرين بالاهتمام الكبير بالموهبة والابداع ورعاية الموهوبين والمبدعين، حيث أصبح من البديهيات في الوقت الراهن ان الثروة الحقيقية في المجتمع إنما هي الطاقة البشرية. وإن توظيف الأموال في بناء البشر ينعكس بشكل إيجابي على التنمية الشاملة و زيادة الدخل القومي.

ويعتبر الموهوبون في أي مجتمع أغلى ما يمتلكه من ثروات ولذا فإن هذه المجتمعات تعنى باستثمار العقول بحثاً عن القدرات الإبداعية بغية اكتشافها ورعايتها وتنميتها والارتقاء بها إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه. إن قوة وعظمة أي مجتمع أصبحت تقاس بما لديه من عقول موهوبة ومبدعة تكتشف المعرفة وتنميها وتحولها إلى أساليب تقنية تسيطر على حركة الحياة في المجتمع " إن المعرفة أصبحت الادارة الحاكمة في توليد كل من الثروة والقوة والتنمية. ولذا فغن المجتمعات الحية باتت تعنى بثروة عقول أبنائها لأنها أصبحت تحدد مكانة المجتمعات وتميزها على الساحة الدولية" (الاستيراتيجية العربية للموهبة والابداع في التعليم العام "2008").

لقد قام عدد كبير من العلماء والباحثين وعشرات المؤسسات العامة والخاصة بإجراء دراسات وبحوث متعددة ومتنوعة لهذا الموضوع وخصائص الموهوبين وأساليب رعايتهم والعناية بهم ومواصفات النظام التعليمي المهتم بالموهبة والابداع (مكتب التربية العربي لدول الخليج 1997)، منسي (2003)، (1985) Bloom، (1991) Cramer، (2003) Croft، (2004) Gardener، وقد تم التوصل في العديد من الدراسات والبحوث وبخاصة الميدانية ان البيئة المدرسية للنظام التعليمي هي المصدر المهم والرئيسي لتطوير مواهب الطلبة وإبداعهم. ويؤكد على هذه الحقيقة الألوسي (2003) حيث يشير إلى اهمية البيئة المدرسية كمصدر أساسي لتطوير مواهب الطلبة." إن كل هذا يستلزم قيام نظام تربوي يحيل المعرفة العلمية منطلقاً للتوجه نحو مجتمع المعرفة سبيلاً له للتطوير والتحديث ورعاية الموهوبين والمبدعين هدفاً للتطور نحو الأرقى والأكمل" (الاستراتيجية العربية للموهبة

والإبداع في التعليم العام 2008 ص 7). كما أكد المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (2005) على وظيفة ودور الدولة والقطاع الخاص في تحقيق التميز الجامعي واهمية المناهج الفعالة ودور المدرس في تحقيق التميز والإبداع. وقد تم إعداد الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام تنفيذاً لتوجيه المؤتمر السادس لوزراء التربية العرب الذي عقد في الرياض في 2008 والاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم 2010).

وإذا كانت البيئة المدرسية خصبة وثرية فإنها تثير دوافع الطالب وتشبع حاجاته المعنوية والنفسية والاجتماعية مما يسهل عليه تطوير مواهبه ويؤدي إلى تيسير عملية الإبداع لديه وتنميتها (الالوسي 2003).

إن تنوع البيئات الحاضنة والراعية للموهوبين من بيت وأسرة ومجتمع يبقي النظام التعليمي هو الأساس الذي يعتمد عليه في تطوير وتنمية الموهوبين (البياتي2008).

يبقى السؤال المهم هو مدى استجابة الأنظمة التعليمية لمطالب تربية الموهوبين وتشخيصهم ورعايتهم. إنه بالرغم من الجهود البارزة في هذا الميدان في بعض الدول العربية فإن تلك النظم التعليمية تتفاوت في مدى تهيئة متطلبات هذه الرعاية للموهوبين. فمنها يهتم ببرامج الموهوبين والبعض الآخر يركز على المعلمين وتدريبهم. الا أن معظمها كما يلاحظ من تفاوت امكانيات ومهارات ادارات تلك المدارس لا تعطي الاهتمام الكافي في اختيار الادارات والقيادات الكفوءة والناجحة لادارة مدارس الموهوبين. علماً بأن كفاءة وخصائص هذه الادارات يتوقف عليها نجاح كثير من الجوانب المتعلقة بالموهوبين كالبرامج والمعلمين وأساليب تشخيص الموهوبين وتوفير الأجهزة والأدوات اللازمة لتطوير مواهب الطلبة ورعايتهم الرعاية المقبولة.

إن مدارس الموهوبين بحاجة ماسة إلى إدارات واعية ومتفهمة لدورها في تطوير وتنمية المواهب المختلفة. وان مثل هذه الادارات لا بد أن لا تكون ذات مواصفات تقليدية لأن مثل هذه المواصفات والخصائص التقليدية ربما تكون من أشد معيقات تطوير الموهوبين ورعايتهم.

إن اختيار القائد والمدير الناجح لمدرسة الموهوبين ليست بالمهمة السهلة، إذ يجب اختياره وفق معايير ومواصفات معروفة عالمياً ومحلياً ويتم اخضاعها للاختبار والتجريب، ولذا فأن هذه الدراسة تعتبر محاولة لمعرفة مثل هذه المعايير العالمية والمحلية والتحقق من امتلاكها أو بعضها لدى من يقود مدرسة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن القيادة الادارية الناجحة لمدارس الموهوبين يمكن اعتبارها حجر الاساس في تحقيق هذه المدارس للأهداف النبيلة التي وجدت من أجلها. إذ عن طريق القيادة المتميزة التي يتم اختيارها وفق معايير ومواصفات معروفة يمكن تحقيق الجودة والنوعية المتميزة في عملياتها وأنشطتها التربوية والتي ستنعكس حتماً على جودة المخرجات من العقول الموهوبة والمبدعة.

لقد لاحظ الباحثون من خلال اطلاعهم على العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة في هذا الميدان، أن أغلب بل معظم تلك الدراسات والبحوث تناولت بالبحث والإستقصاء برامج الموهوبين وإعداد المعلمين وتدريبهم للعمل في مدارس الموهوبين والوسائل المستخدمة في تشخيص الموهوبين والتعرف عليهم، الا أن الدراسات والبحوث التي تناولت قيادة وإدارة مدارس الموهوبين كانت نادرة وبخاصة ما يتعلق بمعايير اختيارهم لادارة هذه المدارس.

لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص بالبحث والإستقصاء عن المعايير العالمية والمحلية المستخدمة في اختيار مدير مدرسة الموهوبين ومحاولة التحقيق من امكانية توافرها في ادارات مدارس الموهوبين في الأردن. منال

وبمعنى آخر فإن هذه الدراسة تهدف للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المعايير العالمية المستخدمة في اختيار ادارات مدارس الموهوبين؟
2. ما المعايير المحلية في الأردن المستخدمة في اختيار ادارات مدارس الموهوبين؟
3. هل أن هذه المعايير العالمية والمحلية تنطبق على من تتم اختيارهم لادارة مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظر معلمي مدارس الموهوبين.

4. هل يختلف تطبيق المعايير العالمية عن تطبيق المعايير المحلية في اختيار مديري مدارس الموهوبين في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة ونتائجها في جانبها النظري كونها تركز على جانب مهم في عملية تنمية وتطوير مؤسسات رعاية الموهوبين وهو الادارة الواعية والمبدعة لهذه المدارس. إن هذا المجال قلّ تناوله في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. ولذا فإن تناول هذا الموضوع ربما يسد ثغره علمية ويملء جزء من الفراغ الذي تعاني منه المكتبة العربية.

أما في الجانب التطبيقي فإن نتائج هذه الدراسة يمكن أن توفر بعض المعلومات التي قد تفيد المسؤولين عن تربية الموهوبين في الأردن بخاصة وفي الوطن العربي بعامة وتبعدهم وتلفت انتباههم إلى جانب مهم في تطوير مؤسسات رعاية الموهوبين وهو اختيار مدراء لهذه المؤسسات وتطوير معايير الاختيار لكي يتم تطوير هذه المؤسسات بما يحقق الأهداف التربوية المرجوة.

تعريف بعض مصطلحات الدراسة:

هناك بعض المصطلحات تحتاج إلى تعريف وتوضيح وهي كما يلي:

المدير المبدع لمدارس الموهوبين:

هو المدير الذي يستخدم اجراءات وادوات وتقنيات وأساليب عمل ومراجعتها بين الحين والآخر لضمان جودة الأداء للتكيف مع العصر الجديد وتقديم شئ جديد مختلف عما قدمه السابقون من الباحثين والمهتمين (البارقي 2008).

ويعرف اجرائيا بأنه الشخص الذي يدير مدرسة الموهوبين ويتصف بالمواصفات الشخصية والمهنية والاجتماعية والعلمية التي تؤهله للغدارة وكما يعبر عنها بالاستبيانات الموضوعة واستجابة معلمي مدارس الموهوبين عنيها.

المعايير العالمية لمديري مدارس الموهوبين:

هي الخصائص والصفات الشخصية والمهنية والعالمية التي يمتلكها مدير مدرسة الموهوبين والتي يتفق بشأنها في الجهات المسؤولة ذات الاختصاص في عدد من الدول المهتمة بالموهبة والابداع

المعايير المحلية لمديري مدارس الموهوبين:

هي الخصائص والصفات الشخصية والمهنية والعلمية التي يمتلكها مدير مدرسة الموهوبين في الأردن وفقاً لما تقره وتعتمده وزارة التربية الأردنية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

إن حدود الدراسة هي مدارس الموهوبين في الأردن للعامين 2009 و 2011.

أما محدداتها فهي تعتمد على طريقة اختيار العينة مع صدق وثبات الاستبيانات المستخدمة في هذه الدراسة، ومدى دقة وموضوعية المستجيبين من المعلمين على تلك الاستبيانات إذ تطمح هذه الدراسة لتعميم النتائج على الدول العربية الأخرى التي يوجد فيها مدارس للموهوبين، إلا إن هذه المحددات قد تثير جانباً من الشك على هذا التعميم.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تباين الأدب النظري الذي تناول صفات وخصائص المدير الناجح لمدرسة الموهوبين ومعايير اختيار هذا المدير بين من يرى عدم وجود مثا هذه الادارات في الواقع (ادارة مدارس الموهوبين الطحان1983). وبين من اوضح مواصفات متطورة للإدارة الناجحة كالعقلية العلمية والانفتاح على الرأي الآخر وامكانية تهيئة المستلزمات الابداعية (بدران 1988). كما بين البعض الآخر في نتائج الدراسة التي أجراها أن معظم هذه الادارات تعتمد على درجات الاختبارات التحصيلية لاكتشاف الموهوبين وعدم استخدام الاختبارات الذكاء والقدرات الخاصة (الغانم1994). في حين البعض الآخر ان المدير يجب أن يتمتع بمهارات الابداع وكيفية توليدها واستعمالاتها (جروان 1999) وأكد البدري (2005) أن هناك

جوانب شخصية وأخرى اجتماعية يجب أن يتصف بها المدير لكي يكون المحرك الأساسي للطاقات البشرية والمادية لمدرسة الموهوبين. في حين ركزت المومني (2006) في دراستها على مشاركة المدير في دورات متخصصة وتوصلت إلى أن نسبة ضئيلة من المديرين شاركت في مثل هذه الدورات المتخصصة بمدارس الموهوبين.

يركز بعض الباحثين على ضرورة أن يهتم المدير في تربية الموهوبين وقيادتهم ويبذل المستحيل لكي يهتم بالمعلمين ولذلك فإن الادارة الناجحة هي التي تمتلك الحق والحرية في اختيار المعلمين الجيدين من ذوي المواهب الراقية (May 2007).

ومن الدرسات التي تناولت مواصفات ومعايير اختيار المدير الناجح لمدارس الموهوبين دراسة البياتي (2008)، حيث أوضح المواصفات الشخصية والمهنية والاجتماعية للإدارة الناجحة حيث يجب أن تكون له مواصفات عدة منها القدرة على الاشراف والتوجيه الدقيق والمستمر على عمل العاملين في المدرسة مع القدرة على اختيار وتطبيق البرامج المناسبة للطلبة الموهوبين والتي تنسجم مع رغباتهم وامكانياتهم، إضافة إلى مقدرته على مراقبة ومتابعة وتقويم وتوجيه المعلمين في طرق استخدامهم للأساليب التدريسية للطلبة الموهوبين.

وهناك دراسات أخرع ركزت على أهمية توفر الذكاء الوجداني في إدارة المدرسة وامكانياته للوفاء باحتياجات الطلبة(Singh2010، Harms 2010) مما يعني ضرورة التحقق من توفر هذا النوع من الذكاء فيمن يتم اختياره لمدرسة الموهوبين.

وقد وضعت السلطات التربوية في ولاية أوكلاهوما الأمريكية مواصفات عديدة لمن يتولى إدارة مدرسة ابتدائية للموهوبين ومن هذه المواصفات أن يكون مقتدراً على تهيئة مناخ ملائم للدراسة وتحقيق تعلم فعال وان يشترك مع المعلمين في معالجة مشكلات المدرسة مع تحقيق علاقات فعالة مع الطلبة وأولياء أمورهم وأن يواكب ما ينشر في الدوريات المتخصصة بكل ما يتعلق بتطوير المدرسة.

يستنتج مما سبق عدم وجود اتفاق تام بين المؤسسات التربوية على معايير محددة لاختيار مدير مدرسة الموهوبين الا ان هناك معايير وخصائص قليلة اتفق بشانها التربويون منها ما يأتي:

1. ان يكون مقتدراً على متابعة التدريس وتوجيه العلمين وهذا يتطلب أن يكون متخصصاً أصلاً في تدريس الطلبة الموهوبين ليستطيع ابداء الرأي والتقويم والتوجيه للمعلمين.
2. أن يكون ذو مواصفات شخصية تؤهله للتواصل وإيجاد علاقات إيجابية وبناءة مع الطلبة وأولياء أمورهم والعاملين في المدرسة.
3. أن يكون قد تدرب بشكل جيد على إدارة المدرسة عن طريق المشاركة في دورات تدريبية متخصصة بإدارة مدارس الموهوبين.
4. أن يواكب التطور العلمي والتربوي عن طريق متابعة ماينشر في الدوريات التربوية بشأن مدارس الطلبة الموهوبين.
5. أن تكون له المقدرة على تصميم واختيار البرامج التربوية للطلبة الموهوبين.
6. أن تكون له الصلاحية لاختيار المعلمين الكفؤين للعمل معه في المدرسة.

الطريقة والاجراءات:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً وعرضاً للطريقة والإجراءات المتبعة لتحقيق اهداف هذه الدراسة من منهجية بحثية وادوات ومعالجات احصائية. وفيما يلي توضيحاً لذلك:

وتعرف طريقة التحليل المشترك Meta Analysis بأنها طريقة بحث علمي يتم بموجبها استعراض أهم النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات لا تقل عن اثنتين تعالج موضوعاً واحداً متشابهاً إلى مدى كبير ولم يتم التوصل إلى نتائج جديدة في أي من هذه الدراسات الأصلية بشكل منفرد (Eqqer and Smith 1997. Bosch 2004).

وتتلخص خطوات هذا التحليل المشترك بصياغة الشكلة واختبار الدراسات المناسبة وتحديد المتغيرات التالية وأدوات قياسها ومن ثم يتم استخدام الطرق الاحصائية المناسبة لهذا التحليل كالمقارنة بين الأوساط الحسابية باستخدام الاختبار التائي ومن ثم التوصل إلى نتائج جديدة لم يتم التوصل إليها في الدراسات الأصلية (Copper and Hedge 1994).

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة منهجية البحث الوصفي المسحي وذلك باستخدام طريقة التحليل المشترك Meta analysis لدراستين اجريتا في الملكة الأردنية الهاشمية أحداهما كانت اطروحة دكتوراة (لينا محمود 2009) والتانية رسالة ماجستير (سبع 2011) اضافة إلى التحليل والاستنتاج للدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع لدراسة من جميع معلمي مدارس الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية. وقد كان العدد الكلي لمدارس الموهوبين وهي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز (6) مدارس ومعها (19) مركزاً ريادياً للموهوبين حيث يوجد (472) معلماً ومعلمة في هذه المدارس والمراكز.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية من مناطق تمثل الأقاليم الثلاثة في الأردن الشمال والوسط والجنوب. وقد تم تطبيق استبانة الدراسة على (216) معلماً كعينة للدراسة في رسالة سبع(2011) في حين تم اختيار (144) معلماً في اطروحة لينا محمود محارمة (2009).

أدوات الدراسة:

تم استخدام أربع استبانات، سبق أن تتم تطبيقها على عينة العلمين في المرحلتين الزمنيتين وكما يلي:

1- الاستبانة الأولى: تتم تطويرها في رسالة سبع (2011) وهي تهدف للكشف عن درجة تطبيق المعايير التربوية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية لاختيار مديري مدارس الموهوبين من وجهة نظر عينة المعلمين التي كان عددها (216) معلماً وكانت هذه الاستبانة تتكون من أربعة مجالات ويتألف كل مجال من عدد مختلف من الفقرات وهي كما في الجدول (1)

الجدول (1)

مجالات استبانة اختيار مديري مدارس الموهوبين وعدد فقرات كل مجال

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
1	المعايير العامة	11
2	الخبرة والتدريب	11
3	الكفايات الادارية والسمات الشخصية	15
4	المهارات، التعامل مع الطلبة الموهوبين	5
مجموع الفقرات		42

وقد كانت الاستبانة تتألف من (43) فقرة موزعة على المجالات الأربعة. وقد تم التحقق من صدق الأدارة بعرضها على (10) خبراء كما تم التحقق من الثبات باستخراج معامل كرونباخ الفا لكل مجال وللمقياس ككل وكان هذا المعامل مقبولاً وفقاً للدراسات الماثلة

2- الاستبانات الثلاثة الأخرى وهي الاستبانات التي طورتها محارمة، لينا (2009) في اطروحتها للدكتوراه وهذه الاستبانات الثلاثة تهدف إلى تقييم ثلاثة جوانب هي كما موضحة في الجدول (2) أدناه مع مجالاتها وعدد فقرات كل مجال

الجدول (2)

نوع الاستبانة	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	التباين
تقييم النظام وقبول الطلبة الموهوبين في المدارس	- التعريف الاجرائي للموهبة	1	
	- اجراءات ترشيح الطلبة	3	
	- المحكات والمقاييس المستخدمة	4	
	- الخصائص السيكومترية المستخدمة	2	
	- مراحل عملية القبول	10	
مجموع الفقرات		20	
تقييم المناهج الدراسية	- مفهوم الإثراء والتمايز	6	
	- مجالات الاثراء	2	
	- الخطط الدراسية	4	
	- الوحدات الاثرائية وعلاقتها بالمناهج العام	4	
	- مواصفات الوحدات الاثرائية دور المعلمي في تطويرها وتقييمها	5	
مجموع الفقرات		21	
تقويم نظام اختيار المعلمين وتدريبهم	- المؤهلات الاكاديمية والتربوية	3	
	- اجراءات اختيار المعلمين	3	
	- برامج التدريب والتأهيل	5	
	- الوصف الوظيفي للمهمات التي يقوم بها المعلمون	2	
	- اجراءات الترقية والحوافز	2	
مجموع الفقرات		15	

وقد تم التحقق من صدق هذه الاستبانات الثلاثة بعرضها على (8) من الخبراء. كما تم التحقق من معامل الثبات باستخراج قيمة معامل كرونباخ الفا للاتساق الداخلي وكان في جميع الاستبانات مقبولاً.

وقد اعتبرت هذه الاستبانات الثلاثة معياراً لتقييم مديري مدارس الموهوبين في الأردن حيث أن من شروط ومعايير اختيار المدير أن يكون قادراً على وضع نظام قبول الطلبة الموهوبين، وتطوير وتقويم المناهج الدراسية الخاصة بالطلبة الموهوبين ووضع نظام لاختيار المعلمين الكفؤيين واشتراكهم في دورات تدريبية متخصصة بالطلبة ومدارس الموهوبين.

المعالجة الاحصائية:

تتم استخدام الاختبار التائي "t" test لاجراء التحليل المشترك meta analysis بإجراء مقارنتين هما:

أ- المقارنة بين النتائج التي توصل إليها سبع (2011) وبين النتائج التي توصلت إليها محارمة، لينا (2009) بصدد معايير اختيار مدير مدرسة الموهوبين. وذلك باعتبار أن تقييم المناهج الدراسية تعبر عن درجة توفر الخصائص المطلوبة في اختيار المدير.

ب- المقارنة بين النتائج التي توصل إليها سبع (2011) بصدد مدى تطبيق المعايير التربوية على من يتم اختياره مديراً لمدرسة الموهوبين وبين النتائج التي توصلت إليها محارمة، لينا (2009) باعتبار أن استبانة تقويم نظام اختيار المعلمين وتدريبهم يعبر عن درجة توفر خاصية مهمة من خصائص اختيار المدير.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجز ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وفي ضوء المقارنة بين نتائج الدراستين اللتين كانتا موضع التحليل المشترك meta analysis. وفيما يلي أهم هذه النتائج متسلسلة حسب أسئلة الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على (ما المعايير المستخدمة في اختيار القيادات الإدارية لمدارس الموهوبين) إن المراجعة الشاملة لما كتب عن هذا الموضوع توصلت إلى ما يأتي:

1. لا توجد معايير واضحة ومحددة وموحدة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء لاختيار مديري مدارس الموهوبين بل إن هذه المعايير والمواصفات تختلف من دولة لأخرى ومن ولاية أخرى. وتقع مهمة وضع مثل هذه المعايير المواصفات على الأجهزة التربوية لتلك الدولة أو الولاية أو حتى المقاطعة.
2. لا توجد محاولات جادة لوضع معايير عالمية شاملة وموحدة لاختيار مديري مدارس الموهوبين وذلك لاختلاف أهداف وبرامج وأنظمة هذه المدارس.
3. 3- هناك معايير عالمية معتمدة لاختيار وقبول الطلبة الموهوبين والمتميزين ووضع المناهج وبرامج مدارس الموهوبين واختيار معلمي مدارس الموهوبين وتدريبهم، تتم استخدامها من قبل الباحثة محارمة (2009) ويمكن اعتبارها ممثلة لمعايير اختيار مديري مدارس الموهوبين. حيث أن من بين أهم معايير اختيار مدير مدرسة الموهوبين معرفته بخصائص الطلبة الموهوبين ومقدرته على المشاركة في وضع البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين وتقويمها وتطويرها، وكذلك المشاركة في اختيار العلمين المتخصصين بتدريس الطلبة الموهوبين وتدريبهم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على (ما المعايير المحلية المستخدمة في اختيار مديري مدارس الموهوبين؟)

ويقصد بالمعايير المحلية هي المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الأردنية، فقد وضعت وزارة التربية والتعليم الأردنية عدداً من المعايير لاختيار مدير مدرسة الموهوبين،

ومنها ما ورد في عام 2007 وفي عام 2011 (موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية www.moe.gov.jo وقد صنفت هذه المعايير في أربعة مجالات لكل مجال فقرات متعددة ويختلف عددها تبعاً لنوع المجال وهي كما يلي موضحة في الجدول(3) (سبع 2011).

الجدول (3)

معايير اختيار مدارس الموهوبين في الأردن ونماذج لفقرات هذه المعايير

المجال	المعايير	عدد الفقرات	نماذج لفقرات المعيار
الأول	المعايير العامة	11	- أن يكون المرشح من حملة شهادة الماجستير على الأقل. - أن يكون لدى المرشح خبرة في الإدارة المدرسية لا تقل عن 4 سنوات. - أن يكون المرشح قد قام بالتدريس في المرحلة الأساسية العليا والثانوية مدة لا تقل عن 5 سنوات. - أن تكون له خبرة في العمل مع المتميزين.
الثاني	الخبرة والتدريب	11	- أن تكون له خبرة في الادارة والاشراف التربوي - أن تكون له مشاركة في دورات تدريبية في مجال الادارة التربوية والاشراف التربوي والمناهج والتعامل مع الطلبة الموهوبين والحاسوب. - أن تكون له أنشطة وأعمال ابداعية موثقة
الثالث	الكفايات الادارية والسمات الشخصية	15	- له معرفة بأنظمة وتعليمات وقانون وزارة التربية والتعليم.

			- القدرة على ادارة العمل وتنظيمه. - ذو مظهر جيد ويضبط انفعالاته. - المقدرة على استخدام اللغة العربية والاجنبية بيسر وسهولة
الرابع	مهارات التعامل مع الطلبة الموهوبين والمتميزين	6	- ان تكون له القدرة على معرفة خصائص الطلبة المبدعين والمتميزين. - أن تكون له أبحاث أو مؤلفات تتعلق بالموهوبين. - أن تكون له مواهب ومهارات خاصة. - أن تكون له معرفة بالمؤسسات المهتمة بالموهبة والإبداع.

وسبق ان بينت محارمة (2009) ص40 معايير وشروط اختيار المدير وفقاً لتعليمات وزارة التربية والتعليم لعام 2007 وكما يلي:

1. أن يكون ذا خبرة في الادارة المدرسية مدة لا تقل عن (4) سنوات.
2. لديه خدمة فعلية في الوزارة لا تقل عن 9 -20 سنة.
3. ان يكون المتقدم قد درّس في المرحلة الأساسية العليا و الثانوية مدة لا تقل عن خمس سنوات.
4. الا يقل تقدير المتقدم في تقريره السنوي على ممتاز لآخر سنتين.
5. ان يخلو ملف المتقدم من أية عقوبات مسلكية في آخر ثلاث سنوات.
6. أن يكون لديه خبرة في العمل مع الموهوبين.

ويبدو أن هذه الشروط قد تطورت في عام 2011 كما ورد أعلاه (سبع 2011) عما كانت عليه عام 2009 (محارمة 2009).

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على (هل أن هذه المعايير العالمية والمحلية تنطبق على من تم اختيارهم لادارة مدارس الموهوبين)

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عام 2009 من المعلمين البالغ عددهم 144 على فقرات الاستبيانات الثلاثة فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد ومجالات الاسبانات الثلاثة المتعلقة بنظام قبول الطلبة في مدارس الموهوبين وتقويم المناهج الدراسية واختيار المتعلمين وتدريبهم

جدول (4)

نوع الاستبانة	الأبعاد والمجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نظام القبول في مدارس الموهوبين	- التعريف الجرائي للموهبة.	1.66	0.60
	- اجراءات ترشيح الطلبة.	2.23	0.60
	- المحكات والمقاييس المستخدمة.	2.91	1.06
	- الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة.	1.84	0.36
	- مراحل عملية القبول.	1.87	0.30
	العام	2.10	0.50
استبانة تقييم المناهج الاثرائية	- مفهوم الاثراء والتمايز.	3.88	0.50
	- مجالات الاثراء	1.83	0.32
	- الخطط الدراسية	2.77	1.02
	- الوحدات الاثرائية وعلاقتها	2.04	0.69

	بالمنهاج العام. – مواصفات الوحدات الاثرائية ودور المعلمين في تطويرها وتقييمها	1.89	0.43
	العام	2.48	0.87
نظام اختيار المعلمين وتدريبهم	– المؤهلات الأكاديمية والتربوية. – اجراءات اختيار المعلمين. – برامج التدريب والتأهيل. – الوصف الوظيفي للمهمات التي يقوم بها المعلمون. – اجراءات الترقية والحوافز	2.62 1.06 1.16 4.04 1.85	1.17 0.03 0.09 0.11 0.30
	العام	2.15	1.23

ولو اعتبارنا الاستبانات الثلاثة معبرة عن بعض المعايير العالمية لا ختيار مدير مدرسة الموهوبين نلاحظ أن أغلب المعايير كانت متطابقة مع المعايير العالمية بشكل منخفض ومتوسط عدا معيارين هما مجال مفهوم الاثراء والتمايز في استبانة تقييم المناهج الدراسية حيث كانت تتطابق بدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.88) وكذلك المجال الرابع من نظام اختبار المعلمين وتدريبهم وهو الوصف الوظيفي للمهمات التي يقوم بها المعلمون حيث كان التطابق بصورة عالية مع المعايير العالمية إذا كان المتوسط الحسابي (4.04).

أما بصورة عامة فكان التطابق مع المعايير العالمية منخفض بالنسبة إلى لنظام القبول في الدارس الوهوبين حيث كان المتوسط العام 2.10 وكذلك لنظام اختيار المعلمين وتدريبهم إذ كان المتوسط العام (2.15). وهذه النتيجة تدل على أن هذه المعايير غير متوفرة في مدير مدرسة الوهوبين في الأردن. أما بالنسبة لتقييم الناهج فقد كان بالتطابق بالحد الأدنى من الدرجة المتوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.48) مما يعني وجود بعض التطابق مع المعايير العالمية وإن المدير قادر على المساهمة في تقييم الناهج الاثرائية، أما بالنسبة للشق

الثاني من السؤال فيما يتعلق بالمعايير المحلية فإن الجدول (5) أدناه يبين رأي عينة الدراسة البالغ عددها (216) من معلمي مدارس ومراكز الموهوبين في مدى انطباق المعايير التربوية المعتمدة من وزارة التربية على مديري هذه المدارس والمراكز.

الجدول (5)

التوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المعايير التربوية على مديري مدارس الموهوبين

الرتبة	المجال أو البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الكفايات الادارية والسمات الشخصية	2.58	0.53
2	المعايير العامة	2.40	1.41
3	المهارات والتعامل مع الطلبة الموهوبين	2.39	0.57
4	الخبرة والتدريب	2.30	0.46
	العام	2.44	0.42

وقد بينت النتائج أن درجة انطباق هذه المعايير كانت مرتفعة (حيث كانت الاستجابة رباعية) عدا موضوع أو مجال الخبرة والتدريب فقد كان انطباقه بدرجة متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على هل تختلف تطبيق المعايير العالمية عن تطبيق المعايير المحلية في اختيار مديري مدارس الموهوبين في الأردن.

لأجل الاجابة عن هذا السؤال فقد أجريت مقارنة بين النتائج التي توصلت محارمة (2009) مع النتائج التي توصل إليها سبع 2011 باعتبار أن الاستبانات التي وضعتها محارمة تؤشر انطباق بعض المعايير العالمية في اختيار المدير. والجدول أدناه يوضح هذه المقارنة باستخدام الاختبار التائي لعينتيت مستقلتين.

الجدول (6)

المقارنة بين نتائج تطبيق المعايير العالمية ونتائج تعيين المعايير المحلية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معيار عالمي	نظام القبول في مدارس الموهوبين	2.10	0.50
معيار عالمي	تقييم المناهج الاثرائية	2.48	0.83
معيار عالمي	نظام اختيار المعلمين وتدريبهم	2.15	1.23
معيار محلي	المعايير التربوية المعتمدة	2.44	0.42

عند اجراء هذه المقارنة بين نتائج كل استبانة من الاستبانات الثلاث المعبرة عن المعايير العالمية مع استبانة المعايير المحلية لم يتبين أن هناك أي فرق ذو دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة.

الاستنتاج:

يستنتج في ضوء نتائج هذه الدراسة عدم وجود معايير عالمية متفق بشأنها لاختيار مديري مدارس الوهوبين وأن المؤشرات الثلاثة المستخدمة لا تصلح للتعبير التام عن المعايير العالمية حيث كانت هذه المعايير متدنية في حين كانت المعايير المحلية مطبقة بصورة مرتفعة مما يعني وجود حاجة ماسة لإجراء دراسة أو أكثر للاتفاق بشأن بعض المعايير العالمية المشتركة لاختيار مديري مدارس الموهوبين.

المصادر العربية:

1- الالوسي، عادل (2003). الابداع والعبقرية، القاهرة: دار الفكر العربي

2- البارقي، احمد بن محمد (2008). الخصائص التنظيمية واثرها على الابداع الاداري لدى الموظفين في الاجهزة الحكومية، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ام القرى، مكة المكرمة

3- بدران، ابراهيم (1988). ملاحظات حول الابداع في الادارة، محاضرات في برنامج تطوير الادارة العليا المنعقد في معهد الادارة العامة، عمان الاردن

4- البدري، طارق عبد الحميد (2005). الاساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية، عمان، دار الفكر

5- البياتي، عبد الجبار(2008). مواصفات النظام التعليمي المهتم بالابداع: تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

6- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). الموهبة والتفوق والابداع: ط1 عمان: دار الفكر

7- الطحان، محمد خالد (1982). تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

8- سبع، ياسين خضير (2011) درجة تطبيق المعايير التربوية في اختيار مديري مدارس الموهوبين من وجهة نظر معلميها والمتخصصين في وزارة التربية والتعليم في الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الاوسط: عمان الاردن

9- الغانم، عبد العزيز(1999)، دراسة مسحية واقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت. مجلة التربية، اسيوط، المجلد الثاني، العدد العاشر

10- المحارمة، لينا محمود (2009) تقييم برامج مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين (اطروحة دكتوراه منشورة) جامعة عمان العربية، عمان، الاردن

11- مكتب التربية العربي لدول الخليج (1997)، الموهوبين أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الاساسي الرياض، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج

12- المومني، سمر(2006) تقييم برامج تربية الطلبة الموهوبين في الاردن (رسالة دكتوراه غير منشورة) عمان، الاردن

13- منسي، محمود عبد الحليم (2003) مشكلات الصحة النفسية للمبدعين من تلاميذ المرحلة الاعدادية،في الابداع والموهبة في التعليم العام، الاسكندرية دار المعرفة الجامعية

14- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008) الاستراتيجية العربية للموهبة والابداع في التعليم العام

15- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2010) الاستراتيجية العربية للموهبة والابداع في التعليم: تونس

المصادر الأجنبية:

16- Bloom-B-S-(Ed)(1985). Developing talent in young people.New York:Ball online Books.

17- Cooper,Hand Hedqe,L.V.(1994)The Hand book of research Synthesis: New York, Russell Sage

18- Cramer, R.H.(1991)"The duucation of gifted children in United States: A Delphi study. Gifted Child quarterly,(3s 84-91)

19- Croft.L.J(2003) "Teachers of the gifted: Gifted teachers> In Colangelo&G.^.davis(Eds)Handbook of gifted education.Bostan Allyn& Bacon

20- Egger,M:& Smith(1997)" Meta Analysis. Potential and promise" Clinical Research Ed315

21- Garadner,H.(2004).A quide for developing gifted Curriculum document.Ellisville,Missoun: G.A.M.

22- Harms(2010).Emotional Inteligence and Transformation and Transactional Leadership: A meta analysis: Journal of leadership& Drganizational Studies vo1.17,NO-.1 S-17

23- Singh.Kavita(2010) ,Developing human capital by linking emotional in tellegence with persond competencies in Indian business organizations: Int Journal of Business Scieuce and Applied Management,VOL.S

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	الرشد التربوي في رعاية الطلبه المتفوقين: دراسه ميدانيه
الباحث	أ.د ليث كريم حمد السامرائي م.م عبدالحافظ خلف عبدالله
مقدم الورقة	أ.د ليث كريم حمد السامرائي
الجهة الموفدة	جامعة ديالى- العراق

مشكلة البحث والحاجة إليه :

ان الاهتمام بتنمية الطاقات البشرية وتوجيهها يُعدّ من أشد المطالب الحيوية في هذا العصر، فإن المتفوقين يشكلون طاقات هائلة يجب رعايتها والاستفادة منها لما لهذه الفئة من دور أساس في بناء المجتمع وتقدمه، ولعل المجتمع العربي أحوج ما يكون إلى جهود ابنائه الذاتية في الميادين كافة، لذلك فإن الضرورة تفرض على هذا المجتمع رعاية المتفوقين وتنمية قدراتهم لمواكبة التقدم في المجالات كافة.. وبما أن الطلبة المتفوقون يحتاجون إلى المزيد من الاهتمام والرعاية وتوفير الجو النفسي المناسب النافع لهم كي يحققوا انجازات أعلى ويسهموا في تقدم المجتمع وتطوره، ومما لاشك فيه أن أي مجتمع انساني سيجني الكثير من التقدم والرقي إذا استطاع ان يوجه اهتماماً لاستثمار ما لدى ابنائه من قدرات عقلية ممتازة.

كما ان رعاية المتفوقين تعد حافزاً لأفراد المجتمع كي يحذو حذو الأفراد العباقرة المبدعين الذين أسهموا في تقدم البشرية ورفع المعاناة والظلم الذي يتعرض له من أخيه الإنسان. وهي واجب اجتماعي ووطني لأن الاهتمام بهذه الفئة سيكون أداة لتحقيق الأمن القومي والاجتماعي والاقتصادي. فالطريقة الناجحة تساعد المرشد التربوي في الوصول إلى الأهداف في اقل وقت وجهد مع اثارة اهتمام الطلاب المتفوقين وتحفيزهم على العمل الايجابي والمشاركة الفاعلة في العملية الارشادية دون أن تحصل لهم مشكلات او معوقات دراسيه. وقد اكد كل من بروهال وكاردنر (Broohall & Gardnar) بأنه يجب ان يكون الهدف من المدرسة ليس مجرد تلقين معلومات جاهزة بل العمل على تزويد الطلبة المتفوقين باساليب لحل المشكلات، فضلاً عن المضامين وحب الاستطلاع والانجاز حتى يكتسب المهارات التي تمكنه من التعامل مع الواقع المحيط به ومع ما يحتمل ان يصبح واقعاً في المستقبل القريب، وحتى يكون قادراً على انتاج المعرفة وليس حفظها واستهلاكها فقط وهذا طريق المتفوقين.(الشرع، 2002: 9)

لكن علماء النفس المنشغلين بالتفوق ينبهون إلى المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في أثناء نموهم وتقدمهم في العمر. ان الطالب حين يواجه المشكلات فإن السبب قد يعود إلى كونه متفوقاً، والكثير من المشكلات التي تبدو عند امثال هؤلاء الطلبة تنجم عن الصراع بينهم وبين من حولهم من الأهل والمدرسين وأصحاب النفوذ.(حجازي، 2009 :96) ويؤكد الغامدي (2006) ان المتفوقين يعانون من إغفال حاجاتهم الذاتية والاسرية والمدرسية والمتمثلة في وجود العناية بالسمات المزاجية والخصائص الدالة على التفوق وهذا يولد لديهم الاحباط والضغط النفسي والوحدة والصراع والتوتر وفقدان الحماسة لابراز مواهبهم وتفوقهم. (الغامدي،2006: 54).

فالاهتمام بهم بعد اكتشافهم وتشخيصهم ضرورة حتمية، وذلك بتقدير إمكانيتهم وخبراتهم بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم من خلال البرامج الهادفة سواء كانت في المجالات المعرفية أو الوجدانية. (بديوي، 2010: 306)

وقد تحسس الباحثان من خلال اطلاعهما في المجال التربوي والارشادي ان المرشد التربوي قد لا يكون فاعلاً في قيادة العملية الارشادية وتحقيق الممارسات المطلوبة التي رسمتها الاهداف التربوية , ومن بعض المشكلات التي يعاني منها المرشدون التربويون قلة الخبرة العملية لديهم اتجاه الطلبة المتفوقين ان الكثير من مدارسنا اليوم تعاني من الاعداد الهائلة من الطلبة سواء كان في داخل المدرسة او في القاعة الدراسية, وعدم وجود مكان لدى المرشدين للقيام بالعملية الارشادية في اغلب المدارس. ومن المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون عدم رغبة بعض الطلبة اللجوء الى المرشد وعدم الكشف عن مشكلاتهم وان الكثير من الطلبة المتفوقين لا يعرفون الخدمات الارشادية التي يقدمها المرشد التربوي لهم، ومن مشكلات الطلبة المتفوقين الغيرة والتحدي مما يجعلهم انطوائيين وانعزاليين غير اجتماعيين. فضلاً عن القلق المستمر مما يؤثر في تحصيله الدراسي فهو يحتاج الى رعاية خاصة تمكنه من تنمية طاقاته الى اقصى مستوى ممكن وهذا يتطلب وجود خدمات متكاملة تتجه الى تنمية شخصية المتفوق تنمية شاملة . ومن أهم الممارسات المطلوبة لرعاية المتفوقين عقلياً هي تلك الممارسات التي تُعنى بالجانب الانفعالي والاجتماعي للمتفوقين , وان تلك الممارسات تكون

ناجحة بقدر قدرة تلك الممارسات على تحقيق النضج الاجتماعي والاتزان الانفعالي للمتفوقين (keim & Abraham,2003,P.20-31)

إنّ الممارسات المطلوبة لرعاية المتفوقين عقلياً تكون اكثر فاعلية عندما يتم الترتيب او التخطيط لها من قبل المرشدين التربويين , فأن المدارس التي تسجل لها اعلى نسبة تفوق لطلابها هي المدارس التي يعمل بها المرشدون التربويون بخطط ذات كفاءة عالية لرعاية الطلبة المتفوقين .

(Harry& smith ,2004 , P . 30-39)

إن المرشدين التربويين يجب أن تكون لهم مهارات مميزة في اختبار واستكشاف الممارسات او المتطلبات لرعاية المتفوقين , فتلك الممارسات التي تكون فاعلة لرعاية المتفوقين في حقبة زمنية ماضية لاتكون فاعلة في حقبة زمنية لاحقة , وان تلك الممارسات يجب ان تكون مراعية لتطورات العصر التكنولوجي والتغيرات الثقافية والقيم السائدة في كل مجتمع .
(Josef & Bassow,2001,P. 32-47)

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. إعداد قائمة بالممارسات الإرشادية المطلوب إتباعها من المرشدين التربويين لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة .
2. معرفة قوة الممارسات الارشادية لدى المرشدين التربويين لرعاية طلبتهم المتفوقين والفروق ذات الدلالة الإحصائية للممارسات على وفق متغير النوع.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1. المدارس المتوسطة التي أمضى فيها مرشد تربوي مدة لا تقل عن ثلاث سنوات فأكثر في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى – العراق.

2. الطلبة المتفوقين في الصف الثالث المتوسط ممن حصلوا على معدل (85٪) فأكثر في الصفين الأول والثاني .
3. العام الدراسي (2009 / 2010).

تحديد المصطلحات:

1. الممارسات الارشادية

يعرف الباحثان الممارسات الارشادية اجرائياً .

مجموعة من السلوكيات الإرشادية التي يؤديها المرشد التربوي في المدارس المتوسطة لتحقيق الأهداف التربوية في رعاية الطلبة المتفوقين وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب او المستجيبة على قائمة الممارسات الارشادية المُعدة لأغراض هذا البحث.

2. المرشد التربوي:

أ. وزارة التربية (2002)

هو أحد أعضاء الهيئة التدريسية المؤهل تأهيلاً علمياً وتربوياً لمارسة عمله الارشادي والتوجيهي في المدرسة من خلال الاستعانة بجمع المصادر والبيانات المتوفرة والتأكد من صحة تلك البيانات.(الالوسي وآخرون، 2002: 30).

3. الطلبة المتفوقين:

ويعرف الباحثان الطالب المتفوق إجرائياً:

بأنه أحد طلبة الصف الثالث في المدارس المتوسطة ممن حصل على درجات في التحصيل الدراسي للصفين الاول والثاني بمعدل (85٪) فأكثر ويحتاج إلى برامج ارشادية خاصة تختلف عن تلك التي تقدم للطلبة العاديين وذلك من خلال الممارسات الارشادية المطلوب اتباعها من قبل المرشد التربوي بطرق وأساليب متعددة لتنمية قدراته ومواهبه واستعداداته لتحقيق الفائدة المرجوة لصالحه وصالح المجتمع.

أدبيات ودراسات:

إرشاد الطلبة المتفوقين:

يحتاج المتفوق إلى رعاية خاصة تمكّنه من تنمية طاقته إلى أقصى مستوى ممكن، وهذا يتطلب وجود خدمات متكاملة، وإذا استطعنا أن نقف على محددات (عوامل) التفوق كان بإمكاننا ان نرسم الإستراتيجية العامة لهذه الخدمات على النحو الآتي:

1. توفير المناهج التي تثير في المتفوقين روح البحث العلمي وتنمية قدراتهم على التفكير الابتكاري والناقد.
2. تنمية السمات النفسية المحددة للمتفوق، وذلك بإثارتها واستغلالها.
3. توفير المناخ التعليمي المناسب للمتفوقين.
4. توفير الخدمات النفسية والتربوية والصحية والاجتماعية التي تعمل على تهيئة الفرص الملائمة للنمو المتكامل لهم.
5. العمل على اكتساب المتفوقين مهارات البحث العلمي والتفكير السليم والقدرة على الاستنتاج، وهذا يحتاج إلى مدرسين وذوي استعدادات ومهارات معينة. (القاضي، 1981: 435)

إنّ رعاية الطلبة المتفوقين كما يراها (أبو اسعد) وبعض المتخصصين هي:

1. حصر الطلبة المتفوقين ومتابعة تحصيلهم أولاً بأول.
2. التنسيق مع المدرسين لرعايتهم وصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في جوانب النشاط المختلفة وفقاً لميولهم ورغباتهم.
3. منحهم حوافز مادية ومعنوية ومنحهم شهادات التفوق، وتسجيل أسمائهم في لوحة الشرف وتهنئة أولياء أمورهم وإقامة الحفلات لتكريمهم وإعداد الزيارات التشجيعية لهم.
4. تحديد نوع التفوق التي يتمتع بها الطالب.

5. التنسيق مع أسرة الطالب المتفوق في عملية الرعاية والتشجيع.
6. رفع أعمال المتفوقين إلى جهات الاختصاص لتابعتها واتخاذ الطرق المناسبة لدعمها وتشجيعها.
7. متابعة الطلبة المتفوقين ورعايتهم عبر مراحل التعليم المختلفة.(أبو أسعد، 2009: 49)

أما واجب المرشد التربوي اتجاه الطلبة المتفوقين عقلياً فهو:

1. متابعة هؤلاء الطلبة ومتابعة مستويات تفوقهم.
2. ملاحظة العلاقات السائدة فيما بينهم وبين الطلبة غير المتفوقين.
3. العمل على مشاركتهم ضمن الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية وغيرها.
4. دعمهم من خلال إبراز تفوقهم في المناسبات.
5. الطلب من مدرسي المواد إثراء المناهج المقررة على أساس التعميق والتوسيع، أو أعمال المناهج بأقل من المدة المقررة، وتقديم ما يتناسب مع قدراتهم العقلية، إذ أن تقديم ما يقل عن مستواهم يؤدي إلى الإهمال والملل وعدم الاكتراث وانصرافهم عن الدوام الرسمي، مما يؤدي إلى مظاهر سلوكية وانحرافات مختلفة. (سلمان ، 2008: 72)

وترى (سليمان،2010) إن الخدمات الإرشادية والنفسية التي تقدم إلى الطلبة المتفوقين من الفئات الخاصة – التي تتميز بالحيوية والقدرة العالية في الأداء، وهم يحتاجون إلى برامج دراسية وإرشادية خاصة – تختلف عن تلك التي تقدم للطلاب غير المتفوقين، وذلك بهدف مساعدتهم على استغلال قدراتهم وتنميتها، وبهدف تحقيق الفائدة المرجوة من وراء ذلك لصالحهم أو لصالح المجتمع. وقد حدد مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية الصفات التي تميز المتفوق على النحو الآتي (قدرة عقلية عامة، قدرة خاصة بالتحصيل الدراسي، القدرة القيادية، التفكير الابداعي الإنتاجي)، ولا تقتصر خدمات التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب المتفوقين على الحالات التي تبلغ فيها مشكلاتهم حدتها،

بل لابد من فهم المتفوقين فهماً قائماً على المشاركة، حتى ينمو بشكل متوازن ويصل إلى أقصى حد من نموه الكلي الذي يستطيع تحقيقه، وبالرغم من تنوع المجالات والموضوعات التي تتناولها البرامج الإرشادية للطلاب المتفوقين، الا انه من الممكن تحديد بعض القضايا التي ينبغي التركيز عليها في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهنية، وتتلخص الخدمات الإرشادية للطلاب المتفوقين في المجالات الآتية:

1. تعرّف المتفوقين المبكر وتشخيصهم في المدرسة، وإعداد برامج خاصة بهم مختلفة عما يعد لغيرهم من الطلبة غير المتفوقين ، وينبغي أن تفسر خصائص وحاجات الطلبة المتفوقين للمدارس والآباء حتى يمكن وضع برامج فعالة بالنسبة إليهم.
2. أن يشجّعَ الطالب المتفوق باستمرار حتى تتسع ميوله وتنمو قدراته، كما يجب ان يتعلم الاستفادة من مهاراته حتى يمكن تنميتها إلى أقصى حد ممكن.
3. تقويم قدرات المتفوق وتفوقه، فغالباً ما يكون مستوى طموح الطالب المتفوق أقل مما ينبغي أن يكون عليه.
4. مساعدة المتفوقين على اختيار وتحديد الأهداف الدراسية والمهنية التي تتفق مع إمكانياتهم وميولهم. (سليمان ، 2010: 452-451)

وترى (الزليطني،2010) ان هناك المزيد من الواجبات المطلوبة من المرشد التربوي لرعاية المتفوقين تعد تنظيماً اجتماعياً وتربوياً فهي تحتاج إلى الدعم والتواصل والتعاون والاستفادة من كل الكوادر والكفاءات العلمية والتعليمية داخل المؤسسة، فقد أكدت (انجزتجيرد، 1988) أهمية معرفة خصائص المتفوقين في عملية الرعاية والتوجيه والإرشاد، ولكي يتم تحقيق أهداف العملية التعليمية بالشكل المنشود لابد من وجود تعاون بين المرشد التربوي ومدرس الطلاب المتفوقين على اعتبار ان دور المدرس التربوي يمثل بعداً نوعياً في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها.

وينبغي إيلاء أهمية إلى المسؤولية المهنية والاجتماعية لكل من المدرس والمرشد التربوي تجاه الطلاب المتفوقين لمواجهة مشكلاتهم التعليمية والنفسية لتحقيق أهداف العملية التربوية الخاصة.

وهذا يتطلب توفير وعي كاف لدى المدرسين والمرشدين بالآليات المختلفة لرعاية المتفوقين، وان تكون اتجاهاتهم ايجابية نحو هذه الفئة وتقبل العمل معهم، وذلك ليتمكنوا من ابتكار الوسائل لتدريسهم بالطرائق التي تلائم قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم الخاصة.

لقد حددت واجبات المرشد النفسي في مجال المتفوقين على النحو الآتي:

1. المشاركة في عملية التقييم والتشخيص، وضرورة الالتزام بالمعايير والضوابط الأخلاقية والمهنية.
2. المشاركة في قرار توجيه الحالات وقبولها في المؤسسة.
3. تصنيف الحالات وتشخيصها على حسب المستويات.
4. التوجيه والإرشاد الفردي أو الجماعي لمساعدتهم في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وإشباع حاجاتهم النفسية وتنمية استعداداتهم للمشاركة والتفاعل الاجتماعي.
5. المشاركة في التوجيه التربوي.
6. التعاون مع مجلس إدارة المؤسسة والعاملين والمعلمين.
7. وضع خطط وبرامج لتعديل سلوك الحالات التي تعاني من اضطراب انفعالي أو انحراف سلوكي أو تربوي.
8. يقف إلى جانب الأهل لمساعدتهم أبناءَهم من خلال معرفة حاجاتهم. (الزليطني، 2010: 175-182)

دراسات سابقة

1. دراسة تودرى مرقص حنا – محمد ماهر الجمال (1991).

(متطلبات تربية الطلاب المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي العام. دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية).

تهدف الدراسة إلى:

1. تحديد المتطلبات الأساسية لتربية الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية العامة.
2. التوصل إلى بعض الوسائل والأساليب التي تساعد على التغلب على بعض المشكلات التي تعترض تربية الطلاب المتفوقين.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي لرصد الواقع التعليمي للطلاب المتفوقين بمحافظة الدقهلية.

أدوات الدراسة:

1. استبانة حول واقع متطلبات تربية الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.
2. استبانة حول واقع متطلبات تربية الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلبة المتفوقين.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً من فصول المتفوقين بمرحلة التعليم الثانوي العام من ريف محافظة الدقهلية وحضرها بواقع (122) طالباً من الريف و (158) طالباً من الحضر و (187) معلماً من المعلمين الذي يقومون بالتدريس الفعلي لفصول الطلاب المتفوقين بمرحلة التعليم الثانوي العام من ريف من محافظة الدقهلية وحضرها.

النتائج:

توصل الباحث في هذه الدراسة إلى ان الطلاب المتفوقين ينتمون إلى اسر ذات مستوى ثقافي ومهني مرتفع وإنهم متفوقون منذ الحلقة الإعدادية وهناك علاقة بين تفوق الطلاب وعوامل شخصية وأسرية ومدرسية.

2. دراسة أبو جريس (1994).

عنوان الدراسة (التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين (المتفوقين وغير المتفوقين) والمقارنة بينهم في هذه المشكلات)، وصمّمت الباحثة أداة لقياس المشكلات والحاجات الإرشادية مكونة من (69) فقرة تضم (6) ابعاد هي المشكلات المدرسية الانفعالية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، مشكلات النشاط والهوايات وأوقات الفراغ، وقد تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة في عمان والسلط وقسمت على مجموعتين متكافئتين في العدد تمثل الأولى الطلاب والطالبات المتميزين، بينما تمثل الأخرى الطلاب غير المتميزين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان المشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات المتفوقين من الجنسين، تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وان أهم المشكلات التي يعاني منها المتميزون هي: عدم إمكانية ممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية والعصبية الشديدة والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة والشعور بأن تحصيله أقل من قدراته، وان أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع، وتحيز المعلمين.

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلاب المتميزين وغير المتميزين، والطالبات المتميزات لصالح الطالبات وفي بعدي المشكلات الأسرية والمشكلات الاجتماعية لصالح الطلاب، الا انه لا توجد فروق بين المجموعتين في بقية ابعاد المقياس والدرجة الكلية له.

3. دراسة (Harry & Smith,2004)

من أهداف الدراسة تعرّف فاعلية برنامج إرشادي في رعاية التفوقين دراسياً، أما الهدف الثاني فهو معرفة الفروق في فاعلية برنامج إرشادي لدى المتفوقين دراسياً على وفق متغير الجنس والميول.

أما الأداة المستخدمة في الدراسة فهي بناء مقياس لقياس التفوق الدراسي وبناء برنامج إرشادي للمتفوقين دراسياً.

أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة فهي الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعادلة (لكوكسن) لتعرّف الفروق بين المتفوقين دراسياً على وفق متغيرات الجنس والميول وتحليل التباين من الدرجة الأولى والثانية.

أما النتائج فأظهرت وجود أثر ايجابي للبرنامج الإرشادي في رعاية المتفوقين دراسياً فضلاً عن أنّ الاثر الايجابي للبرنامج الإرشادي كان أكثر قوة لدى الطالبات بالمقارنة مع الطلاب، واكثر قوة للطلبة من ذوي الميول العلمية بالمقارنة مع الطلبة من ذوي الميول الادبية.

4. دراسة الذهبي (2008)

عنوان الدراسة (المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الاعتيادية). تتكون عينة البحث من المدارس الثانوية الاعتيادية في العاصمة بغداد (الكرخ/ الرصافة)، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة. (50) من الاناث اختيروا بطريقة قصدية من الصفين الثاني والخامس الثانوي. استخدمت الباحثة اداة بحثها (الاستبانة) لتعرّف المشكلات التي تواجه الطلبة التفوقين وتضمنت (39) فقرة.

أما أهداف البحث فهي:

1. هل هناك مشكلات يعاني منها الطلبة المتفوقون دراسياً في المدارس الثانوية الاعتيادية بصورة عامة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في معاناة الطلبة من الشكلات في ضوء الجنس؟

3. هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في معاناة الطلبة من المشكلات في ضوء المرحلة الدراسية (الثاني والخامس)؟

أما ما يخص الهدف الأول للدراسة فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والوسط الفرضي لصالح أفراد عينة الدراسة، أما ما يخص الهدف الثاني فظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاناة الطلبة من المشكلات في ضوء الجنس لصالح الإناث، أما ما يخصّ الهدف الثالث للدراسة فظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني والخامس من حيث المشكلات التي يعانون منها.

إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث

ويتكون المجتمع الاصلي لهذا البحث من المدارس المتوسطة للبنين والبنات التي فيها مرشد تربوي في حدود المديرية العامة لتربية محافظة ديالى، ولغرض معرفة الممارسات الإرشادية في مدارسهم من وجهة نظر الطلبة المتفوقين، ومعرفة ما يقوم به المرشدون التربويون من أجل رعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة للعام الدراسي (2009-2010).

الجدول (1)

يبين أعداد المدارس المتوسطة

المدارس المتوسطة / النوع	المدارس المتوسطة	النسبة المئوية	عدد الطلبه	النسبة المئوية
الطلاب	35	52.23٪	10573	51.70٪
الطالبات	32	47.77٪	9879	48.30٪
المجموع	67	100٪	20452	100٪

تكون مجتمع البحث من طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية ديالى للعام الدراسي 2009-2010 البالغ عددهم (20.452) طالباً وطالبة

بواقع (10573) طالباً بنسبة (51.70٪) و (9879) طالبة بنسبة (48.30٪)، يتوزعون على (67) مدرسة، منها (35) مدرسة للطلاب بنسبة (52.23٪)، و(32) مدرسة للطالبات بنسبة (47.77٪)(*).

ثانياً: عينة البحث:

سحب الباحثان عينة البحث الأساسية من الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة التي فيها مرشد تربوي من ثلاث سنوات فأكثر، بواقع (20) مدرسة متوسطة، منها (10) مدارس للبنين، و (10) مدارس للبنات لتطبيق أداة البحث على الطلبة المتفوقين. وإنّ هذه المدارس تمثل عينة البحث الذين أجابوا عن الأداة، وهي تمثل نسبة (30٪) تقريباً من مجموع (67) مدرسة، والجدول (2) يبين ذلك.

أمّا أعداد الطلبة المتفوقين ونسبتهم إلى الطلبة غير المتفوقين في هذه المدارس فإنها غير معروفة عند قسم الإحصاء في المديرية العامة للتربية، ولذلك فلا توجد إحصائيات رسمية يعتمد عليها الباحث.

الجدول (2)

يبين أعداد الطلبة في المدارس المتوسطة التي سحبت منها العينة في تطبيق أداة البحث.

ت	النوع	أعداد الطلبة	النسبة المئوية
1	طلاب	3023	٪47.44
2	طالبات	3350	٪52.56
المجموع		6373	٪100

(*) حصل الباحثان على هذه البيانات من شعبة الارشاد التربوي وقسم التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى لسنة (2009-2010).

أما عينة الطلبة المتفوقين التي طُبقت أداة البحث عليها فهي عينة قصدية تمت معرفتها من إدارات المدارس ممن حصلوا على معدل 85٪ فأكثر للصفين الأول والثاني وهم في الصف الثالث عند التطبيق.

ان عدد الطلبة عينة البحث التي اعتمد عليها الباحثان في بحثهما هو (425) طالباً وطالبة من الصف الثالث متوسط. وُزّعت الاستمارة على العينة ثم جمعت الاستمارة من عينة البحث، واستبعدت (25) استمارة لعدم اكتمال، أو عدم وضوح الأجوبة فيها، إذ بلغت العينة النهائية (400) طالب وطالبة. منها (200) طالب، و (200) طالبة.

ثالثاً: أداة البحث:

من بين أهداف البحث الحالي إعداد قائمة بالممارسات الإرشادية المطلوب اتباعها من المرشدين التربويين. فمشكلة البحث تتمثل في معرفة ما ينبغي ان يؤديه المرشد التربوي من ممارسات إرشادية نحو الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة.

وتعد قائمة الممارسات من مقاييس التقدير، وفي البحث الحالي تقدير الطالب لعمل المرشد في موضوع البحث.

رابعاً: الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحثان الوصول إلى إجابات مفيدة في إعداد فقرات القائمة، لذلك أفاد من خبرة الإدارة والمدرسين بتحديد الطلبة الذين يمثلون العينة الاستطلاعية مع توضيح لأهداف البحث. ثم التقى الباحثان الطلبة المعنيين، وأوضحا لهم أهمية الموضوع وإمكانية الاستفادة من آرائهم ووجهات نظرهم لغرض إعداد القائمة بصيغتها الأولية.

- تم اختيار (10) مرشدين ومرشدات وبواقع (5) مرشدين و (5) مرشدات من (10) مدارس متوسطة وزع عليهم استبيان استطلاعي مفتوح وتضمن السؤال (ما هي الممارسات الإرشادية التي يتوجب على المرشد أو المرشدة القيام بها لرعاية الطلبة المتفوقين؟).

- تم اختيار (25) طالباً وطالبة، بواقع (10) طلاب و (15) طالبة من (4) مدارس متوسطة وزع عليهم استبيان استطلاعي مفتوح وتضمن السؤال الاتي: (ما الممارسات الإرشادية التي تعتقدون أنها ضرورية لرعايتكم وعلى المرشد التربوي أو المرشدة التربوية القيام بها من أجلكم؟).

ومن خلال اطلاع الباحثان على الدراسات والادبيات، وإطلاعهما على ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية، فقد توصلا إلى (35) فقرة بعد توحيد الفقرات المتشابهة، واستبعاد الفقرات البعيدة عن عمل المرشد التربوي، وبعد الانتهاء من إعداد القائمة بصيغتها الأولية وفقاً للاهداف المطلوبة للبحث الحالي عرضها الباحثان على لجنة من المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية، ولذلك فإن إعداد القائمة تتضمن الخطوات الآتية:

1. الممارسات الإرشادية التي وردت في أدبيات وزارة التربية المتعلقة بواجبات المرشد التربوي.
2. استطلاع آراء المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة حول الموضوع.
3. الاستفادة من آراء بعض الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة.
4. أدبيات الإرشاد النفسي والتربوي التي حصل عليها الباحث.

خامساً: صدق الأداة:

وكما يتبين في هذا الفصل اتبع الباحثان الصدق الظاهري لأجل التحقق من صلاحية الفقرات التي احتوتها الأداة للممارسات الارشادية من حيث الدقة والوضوح المطلوبة من المرشدين التربويين اتجاه الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة فقد عرض الباحث القائمة على لجنة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية وبعد تسلم القوائم من اعضاء اللجنة من آراء المحكمين، اذ ان الفقرات هي (34) فقرة وليس (35) لأن فيها فقرة مكررة هي (26، 27) وعُدلت (6) فقرات وتم دمج الفقرة (5، 6) والفقرات (9، 10) وحُذفت (3) فقرات هي (12، 15، 33) وأضيفت (3) فقرات وبذلك اصبح عدد الفقرات (32) فقرة.

سادساً: الثبات:

وقد تحقق الباحثان من ثبات أداة بحثهما بتوزيع الاستبانة على (40) من الطلبة منهم، (20) طالباً و(20) طالبة في مدرستين متوسطتين.

ولغرض التحقق من الثبات من القائمة، اتبع الباحثان طريقتين لإيجاد معامل الثبات وذلك على النحو الآتي:

1. طريقة إعادة الاختبار: استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاحتساب معامل الثبات بين درجات المفحوصين في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبعد معالجة الاجابات على فقرات القائمة بين التطبيقين ظهر أنّ معامل الثبات هو (0.78)، وهو ثبات مقبول، إذ يرى (لازاروس,Lazarus) أنّ معامل الثبات الذي يعتمد عليه يتراوح بين (0.62-0.93). (Lazarus,1964:228)
2. التجزئة النصفية: قام الباحثان بإخضاع عينة من الاستمارات عدد (40) استمارة لـ (20) طالباً وطالبة، وتم حساب درجات الفقرات الزوجية والفردية لكل فرد من افراد العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0.72) وتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون وبلغ معامل الثبات لهذه الطريقة (0.84). ويؤكد (عودة) ان نسبة الثبات مقبولة من (0.65) فما فوق في مثل هذه البحوث. (عودة، 1998: 366)

سابعاً: أسلوب تحليل النتائج:

لقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في تحليل النتائج:

1. حسبت تكرارات الاجابات لكل ممارسة وفقاً للمستويات الثنائية (لا يمارسها) (يمارسها). وذلك لاستخراج قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات القائمة.

2. لغرض حساب الوسط المرجح للممارسات أعطيت درجة (1) للمستوى الأول (لا يمارسها) ودرجتان (2) للمستوى الثاني (يمارسها).

3. جعل الدرجة (1.5) وهي متوسط الدرجات للمقياس الثنائي معياراً للفصل بين ناحيتي قوة الممارسة أو ضعفها.

عرض النتائج ومناقشتها وتحليلها:

إن البحث الحالي – كما ذُكر في الفصل الأول – يهدف إلى إعداد قائمة بالممارسات الإرشادية المطلوبة من المرشدين التربويين لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة، وقد تم تحقيق هذا الهدف كما سيُبيَّن في هذا الفصل. ويمكن ملاحظة قائمة الممارسات الإرشادية المطلوب أداؤها من المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة لرعاية المتفوقين في الجدول (5)

ويهدف البحث أيضا إلى معرفة ما يمارسه المرشدون التربويون فعلاً في ضوء القائمة التي يتوصل إليها من وجهة نظر الطلبة المتفوقين، وتبعاً لمتغير النوع تحقيقاً لهدف البحث.

الهدف الثاني: معرفة قوة الممارسات الإرشادية لدى المرشدين التربويين لرعاية طلبتهم المتفوقين من وجهة نظر الطلبة، وفيما يأتي عرض نتائج الهدف الثاني:

الجدول (5)

يبين الممارسات الإرشادية لعينة البحث مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	يشجع الطلبة المتفوقين على التعاون والعمل الجماعي	1.675	83.750
2	يذكر الطلبة المتفوقين بأنهم مصدر قوة لبلدهم وعوائلهم.	1.638	81.875
3	يتابع سلوك الطلبة المتفوقين داخل المدرسة.	1.628	81.375
4	يبرز الطلبة المتفوقين في المناسبات المدرسية المختلفة.	1.620	81.000
5	يتابع درجات الامتحانات الشهرية للطلبة المتفوقين.	1.620	81.000
6	يحث الطلبة المتفوقين على التنافس الشريف فيما بينهم.	1.615	80.750
7	يوجه الطلبة المتفوقين إلى كيفية تحديد أهدافهم في الحياة.	1.603	80.125

8	يشجع الطلبة المتفوقين على المساعدة الإرشادية عند الحاجة.	1.590	79.500
9	يسأل الطلبة المتفوقين عن ميولهم واهتماماتهم العلمية.	1.588	79.375
10	يوجه الطلبة المتفوقين إلى كيفية اتخاذ القرارات الصائبة.	1.578	78.875
11	يوزع هدايا تقديرية على الطلبة المتفوقين في الامتحانات والنشاطات.	1.575	78.750
12	يشيد بانجازات الطلبة المتفوقين في اجتماع مجلس الآباء والمدرسين.	1.560	78.000
13	يدرب الطلبة المتفوقين على حسن الاختيار في مواقف الحياة المختلفة.	1.560	78.000
14	يحث الطلبة المتفوقين على المشاركة في النشاطات المدرسية.	1.555	77.750
15	يشجع الطلبة المتفوقين على حرية النقد والتعبير في جلسات الإرشاد الجماعي .	1.555	77.750
16	يساعد الطلبة المتفوقين في تنظيم جدول المذاكرة للامتحانات والواجبات البيتية.	1.545	77.250
17	يساعد الطلبة المتفوقين على المشاركة في المسابقات العلمية.	1.538	76.875
18	ينظم لقاءات إرشادية بين الإدارة والطلبة المتفوقين.	1.538	76.875
19	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة المتفوقين في تذليل الصعوبات الدراسية التي تواجههم.	1.535	76.750
20	يشجع الطلبة المتفوقين على تحمل المسؤولية في المدرسة.	1.533	76.625
21	يتبادل الرأي مع الطلبة المتفوقين في حل مشكلاتهم.	1.528	76.375
22	يشجع الطلبة المتفوقين على متابعة الابتكارات العلمية الجديدة.	1.518	75.875
23	يضع صور الطلبة المتفوقين وأسماءهم في لوحة خاصة بهم.	1.495	74.750
24	يشجع الطلبة المتفوقين على القيام بمهام قيادية في المدرسة	1.495	74.750
25	يشجع الطلبة المتفوقين على دخول دورات الحاسوب والانترنيت.	1.473	73.625
26	يحث الطلبة المتفوقين على تكوين مكتبة خاصة لهم في البيت.	1.470	73.500
27	يدرب الطلبة المتفوقين على كيفية اجراء البحوث والتقارير العلمية.	1.470	73.500
28	يشجع الطلبة المتفوقين على زيارة المكتبات العامة.	1.460	73.300

29	يضع برنامجاً لاعطاء مواد علمية اضافية للمتفوقين بالاتفاق مع المدرسين.	1.438	71.875
30	يزور الطلبة المتفوقين في بيوتهم للاطلاع على أوضاعهم العائلية.	1.413	70.625
31	ينظم زيارات علمية للطلبة المتفوقين للمؤسسات والجامعات والمعاهد.	1.405	70.250
32	يعرف الطلبة المتفوقين بالفرص التي تنتظرهم في المستقبل.	1.400	70.000

يتبين من الجدول السابق أن (22) فقرة حصلت على درجة قوة اعلى من المتوسط، وتشكل نسبة ما يقارب (69٪) من فقرات القائمة البالغ عددها (32) فقرة، واذا نظرنا إلى الفقرات التي حصلت على درجة أقل من المتوسط في القائمة فإننا نجد: ان الفقرة (23) (يضع صور الطلبة المتفوقين وأسماءهم في لوحة خاصة بهم) قد حصلت على درجة قوة (1.495) وقد يعود السبب الى ضعف المرشدين في ممارسة هذه الفقرة وإنها تحتاج إلى إجراءات عملية ومستلزمات مادية قد لا يحصل عليها المرشد من إدارة المدرسة.

أما الفقرة (24) (يشجع الطلبة المتفوقين على القيام بمهام قيادية في المدرسة) فقد حصلت على درجة قوة (1.495) وقد يكون ذلك ناتجاً عن ضعف أداء المرشد في هذا الجانب، أو قلة أو انعدام النشاطات المدرسية التي يمكن ان يُوجّه المرشد الطلبة المتفوقين إلى ان يأخذوا دوراً قيادياً في هذه النشاطات.

أما الفقرة ذات التسلسل (25) (يشجع الطلبة المتفوقين على دخول دورات الحاسوب والانترنيت) فقد حصلت على درجة قوة (1.473) وقد يعود السبب إلى أن هذه الدورات تحتاج إلى مبالغ مالية من الطلبة قد لا تتوفر لبعضهم.

أمّا الفقرة (26) (يحث الطلبة المتفوقين على تكوين مكتبة خاصة لهم في البيت) فقد حصلت على درجة قوة (1.740) وقد يعود ذلك إلى ضعف المستوى المادي لبعض الطلاب، أو ان المرشد نفسه غير مهتم في هذا الموضوع. اما الفقرة (27) (يدرب الطلبة المتفوقين على كيفية إجراء البحوث والتقارير العلمية) فقد حصلت على درجة قوة (1.470) وان هذه الفقرة قد تحتاج إلى وقت يخصصه المرشد لتدريب الطلاب في أثناء الدوام أو بعد الدوام في حين ان هناك بعض المدارس المزدوجة التي لا تتوفر فيها مثل هذه الفرصة للمرشد.

أما الفقرة (28) (يشجع الطلبة المتفوقين على زيارة المكتبات العامة) فقد حصلت على درجة قوة (1.460) ويعود ذلك إلى قلة المكتبات العامة أو إلى الظروف الأمنية، وخصوصاً بالنسبة للطالبات.

أما الفقرة (29) (يضع برنامجاً لإعطاء مواد علمية إضافية للمتفوقين بالاتفاق مع المدرسين) فقد حصلت على درجة قوة (1.438) وهذه الفقرة تتعلق بموافقة المدرسين والمدرسات واستجابتهم للمرشد أكثر مما تتعلق بالجهود الشخصية للمرشد.

أما الفقرة (30) (يزور الطلبة المتفوقين في بيوتهم للاطلاع على أوضاعهم العائلية) فقد حصلت على درجة قوة (1.413) ويبدو أنّ بعض المرشدين يتحرج من الزيارات العائلية، أو ليس لديه المهارة الكافية للقيام بهذه الزيارات.

أما الفقرة (31) (ينظم زيارات علمية للطلبة المتفوقين للمؤسسات والجامعات والمعاهد) فقد حصلت على درجة قوة (1.405) وقد يَعود ذلك إلى الظرف الأمني أو ان هذه الزيارات تحتاج إلى موافقات من الجهتين.

اما الفقرة (32) (يعرّف الطلبة المتفوقين بالفرص التي تنتظرهم في المستقبل) فقد حصلت على درجة قوة (1.400)، وهناك ضعف كبير لدى المؤسسات العلمية في تزويد المدارس بالادلة والنشرات التي تعرف الطلبة بهذه المؤسسات وأقسامها والتخصصات الدراسية فيها.

الجدول (6)

يبين دلالة الفروق على وفق متغير النوع

ت	الممارسات	الإجابة	طلاب	طالبات	مربع كا^2
1	يبرز الطلبة المتفوقين في المناسبات المدرسية المختلفة.	يمارسها لا يمارسها	119 81	129 71	1.061
2	يضع صور المتفوقين من الطلبة وأسماءهم في لوحة خاصة بهم.	يمارسها لا	90 110	108 92	3.240

		يمارسها			
3	يعرف الطلبة المتفوقين بالفرص التي تنتظرهم في المستقبل.	يمارسها لا يمارسها	111 89	49 151	* 40.042
4	يتبادل الرأي مع الطلبة المتفوقين في حل مشكلاتهم	يمارسها لا يمارسها	92 108	119 81	* 7.312
5	يساعد الطلبة المتفوقين في تنظيم جدول المذاكرة للامتحانات والواجبات البيتية.	يمارسها لا يمارسها	109 91	109 91	0.000
6	يحث الطلبة المتفوقين على المشاركة في النشاطات المدرسية.	يمارسها لا يمارسها	108 92	114 86	0.364
7	يشجع الطلبة المتفوقين على التعاون والعمل الجماعي.	يمارسها لا يمارسها	115 85	155 45	* 18.234
8	يزور الطلبة المتفوقين في بيوتهم للاطلاع على أوضاعهم العائلية.	يمارسها لا يمارسها	85 115	80 120	0.258
9	يتابع الدرجات الامتحانات الشهرية للطلبة المتفوقين.	يمارسها لا يمارسها	115 85	133 67	3.438
10	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة المتفوقين في تذليل الصعوبات الدراسية التي تواجههم.	يمارسها لا يمارسها	104 96	110 90	50.362
11	يسأل الطلبة المتفوقين عن ميولهم واهتماماتهم.	يمارسها لا	106 94	129 71	* 5.457

		يمارسها			
12	يشجع الطلبة المتفوقين على طلب المساعدة الارشادية عند الحاجة.	يمارسها لا يمارسها	109 91	127 73	3.348
13	يحث الطلبة المتفوقين على التنافس الشريف فيما بينهم.	يمارسها لا يمارسها	121 79	125 75	0.169
14	يضع برنامجاً لإعطاء مواد علمية إضافية للمتفوقين بالاتفاق مع المدرسين.	يمارسها لا يمارسها	79 121	96 104	2.936
15	يتابع سلوك الطلبة المتفوقين داخل المدرسة.	يمارسها لا يمارسها	118 82	133 82	2.406
16	يشيد بإنجازات الطلبة المتفوقين في اجتماع مجلس الاباء والمدرسين.	يمارسها لا يمارسها	110 90	114 86	0.162
17	يشجع الطلبة المتفوقين على القيام بمهام قيادية في المدرسة.	يمارسها لا يمارسها	93 107	105 95	1.440
18	ينظم زيارات علمية للطلبة المتفوقين للمؤسسات والجامعات والمعاهد.	يمارسها لا يمارسها	87 113	75 125	1.494
19	يشجع الطلبة المتفوقين على زيارة المكتبات العامة.	يمارسها لا يمارسها	80 120	104 96	* 5.797
20	يشجع الطلبة المتفوقين على متابعة الابتكارات العلمية الجديدة.	يمارسها لا	89 111	118 82	* 8.420

		يمارسها			
21	يوجه الطلبة المتفوقين إلى كيفية تحديد أهدافهم في الحياة.	يمارسها لا يمارسها	119 81	112 78	0.094
22	يشجع الطلبة المتفوقين على تحمل المسؤولية في المدرسة.	يمارسها لا يمارسها	104 96	109 91	0.251
23	يشجع الطلبة المتفوقين على الدخول في دورات الحاسوب والانترنيت.	يمارسها لا يمارسها	96 104	93 107	0.90
24	يحث الطلبة المتفوقين على تكوين مكتبة خاصة لهم في البيت.	يمارسها لا يمارسها	94 106	94 106	0.000
25	يوزع هدايا تقديرية على الطلبة المتفوقين في الامتحانات والنشاطات.	يمارسها لا يمارسها	104 96	126 74	* 4.951
26	يشجع الطلبة المتفوقين على حرية النقد والتعبير في جلسات الإرشاد الجماعي.	يمارسها لا يمارسها	99 101	123 77	* 5.31
27	يدرب الطلبة المتفوقين على حسن الاختيار في مواقف الحياة المختلفة.	يمارسها لا يمارسها	105 95	119 81	1.989
28	يوجه الطلبة المتفوقين إلى كيفية اتخاذ القرارات الصائبة.	يمارسها لا يمارسها	114 86	117 83	0.092
29	يشجع الطلبة المتفوقين على المشاركة في المسابقات العلمية.	يمارسها لا	98 102	117 83	3.630

		يمارسها			
30	يدرب الطلبة المتفوقين على كيفية إجراء البحوث والتقارير العلمية.	يمارسها لا يمارسها	88 112	100 100	1.445
31	ينظم لقاءات إرشادية بين الإدارة والطلبة المتفوقين.	يمارسها لا يمارسها	107 93	108 92	0.010
32	يذكر الطلبة المتفوقين بأنهم مصدر قوة لبلدهم وعوائلهم.	يمارسها لا يمارسها	125 75	130 70	0.270

(*) الفقرة دالة (*).

(*) درجة حرية (1) قيمة كا^2 الجدولية (3.84).

يتبين من الجدول (8) أن المرشدات حصلْنَ على دلالة معنوية في (7) ممارسات في حين حصل الذكور على دلالة معنوية في ممارسة واحدة، لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

وعند إعادة النظر في الجدول نفسه، نجد ان ممارسة (يعرّف الطلبة المتفوقين بالفرص التي تنتظرهم في المستقبل) كانت ذات دلالة معنوية لصالح المرشدين. وقد يعود السبب إلى أنّ الطلبة أمامهم فرص وقنوات دراسية أكثر من الطالبات وانهم اكثر استفساراً في هذا الموضوع من الطالبات، أو أن المرشدين بحكم اختلاطهم بالجهات والقنوات الدراسية والمعنية اكثر من المرشدات تكون لديهم اجابات أفضل حول القنوات الدراسية المستقبلية للطلبة.

أمّا ممارسة (تبادل الرأي مع الطلبة المتفوقين في حل مشكلاتهم) فإنها كانت ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات أقوى من علاقة المرشدين بالطلاب، مما يجعل المرشدات أكثر انفتاحاً على الطالبات من المرشدين.

أمّا ممارسة (تشجيع الطلبة المتفوقين على التعاون والعمل الجماعي) فهي أيضاً ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات. ويعود السبب في ذلك إلى طبيعة المرشدات والطالبات فهنّ أقرب إلى التعاون والأنشطة الجماعية من المرشدين والطلبة.

كذلك فإن ممارسة (أن يسأل الطلبة المتفوقين عن ميولهم واهتماماتهم العلمية)، اتضح أنها ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات أكثر اهتماماً من الطلاب في التنافس على التحصيل الدراسي والتفوق مما يجعل الطالبات أكثر اهتماماً بالميول العلمية من الطلاب. وهذا يدفع المرشدات إلى زيادة الاهتمام في هذا الموضوع.

وكذلك نلاحظ أن ممارسة (يشجع الطلبة التفوقين على زيارة المكتبات العامة)، كانت ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الطالبات لديهن عنايةٌ أكثر من الطلبة بإعداد النشرات الجدارية والتقارير العلمية، ولذلك تقوم المرشدات بتشجيعهن على الاستفادة من المكتبات العامة.

أما ممارسة (يشجع الطلبة المتفوقين على متابعة الابتكارات العلمية الجديدة) فإنها كانت ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات، ويمكن تفسير ذلك بأنّ الطالبات لديهن وقت فراغ في المنزل، والمرشدات يحاولن استثمار وقت الفراغ لدى الطالبات في هذا الاتجاه من خلال وسائل الاعلام المختلفة.

أما ممارسة (يوزع هدايا تقديرية على الطلبة المتفوقين في الامتحانات والنشاطات)، فإنها كانت ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات أيضاً، ربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطالبات يقُدّمنَ بعض الهدايا إلى المرشدات والمدرسات في المناسبات العامة والمناسبات التربوية مما يحفّز المرشدات على تقديم الهدايا للطالبات مقابل ذلك.

وكذلك كانت ممارسة (يشجع الطلبة المتفوقين على حرية النقد والتعبير في جلسات الإرشاد الجماعي)، ذات دلالة معنوية لصالح المرشدات، وقد يعود السبب إلى أن العلاقات الاجتماعية بين المرشدات والطالبات أقوى منها لدى المرشدين والطلاب، مما يجعل المرشدات أكثر انفتاحاً وتقبلاً وتشجيعاً لآراء الطالبات.

الاستنتاجات

1. إنّ القائمة التي توصل اليها البحث احتوت على (32) ممارسة إرشادية مطلوبة من المرشد التربوي لرعاية الطلبة المتفوقين، وهذا العدد من الممارسات في جانب واحد فقط من جوانب أخرى كثيرة يجب ان تتضمنها الخطة السنوية للمرشد التربوي، ولأجل ذلك يستنتج الباحثان ان مرشداً واحداً لا يكفي لتأدية الواجبات الإرشادية في المدرسة، في حين ان هناك مدارس كبيرة جداً ليس فيها إلاّ مرشد واحد، وقد يكون هذا السبب هو احد الأسباب الرئيسة التي تؤثر في أداء المرشدين التربويين في المدارس.
2. لاحظ الباحثان أنّ الفقرات الضعيفة في أداء المرشد التربوي هي ذات طابع إجرائي بمعنى ان القيام بها يحتاج إلى إجراءات وأنشطة يقوم بها المرشد داخل المدرسة او خارجها، وقد يحتاج إلى دعم مادي، وهذا يؤشر ضعف بعض مهارات المرشد في هذه الجوانب، أو أنه قليل المعرفة بالواجبات الإرشادية المطلوبة منه وليس لديه الاستعداد لبذل المزيد من الجهد في رعاية الطلبة المتفوقين الذي قد لا يؤشر اتجاهاً ايجابياً قوياً عند المرشد نحو مهنته.
3. ومن النظر في الفرق في الممارسات بين المرشدين والمرشدات يبدو أنّ المرشدات أكثر نشاطاً في رعاية الطالبات المتفوقات في مدارسهن حتى في بعض الفقرات التي تحتاج إلى صرف بعض المبالغ المالية أو أنشطة خارج المدرسة، وقد يؤشر هذا أنَ المرشدات لديهن دافعية أقوى من المرشدين في ايجاد المنافسة بين الطالبات، ويستنتج أيضاً ان الطالبات أكثر عناية بالتفوق الدراسي.
4. أما الفقرات التي لا نجد فيها فروقاً واضحة بين المرشدين والمرشدات فإنها في الأغلب ممارسات اعتيادية متعارف عليها حتى بين المدرسين والمدرسات، وهناك قلة من الفقرات التي تساوى فيها المرشدون والمرشدات، وهي من النوع الذي لم انتبهو إليها،وربما يعود ذلك الى قلة معرفتهم بأداء مثل هذه الممارسات.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالاتي:

1. إعادة النظر في الممارسات الحالية للمرشدين التربويين في المدارس المتوسطة، ويمكن الإفادة في ذلك من قائمة الممارسات التي تم التوصل إليها في هذا البحث.
2. تدريب المرشدين على استخدام الممارسات الإرشادية المُعدة من وزارة التربية يسهل عملية تطبيقها ليؤدوا دورهم الارشادي بصورة أفضل تجاه الطلبة المتفوقين في مدارسهم.
3. تدريب المرشدين التربويين على قائمة الممارسات الإرشادية في برامج التدريب في أثناء الخدمة، وهي ضرورة مُلحة، وتعد الممارسات الارشادية المطلوبة من المرشدين التربويين لرعاية الطلبة المتفوقين التي تم تحديدها في هذا البحث مصدراً أساسياً في تحديد المعارف والمهارات التي ينبغي ان تتضمنها مناهج تدريب المرشدين التربويين.
4. يمكن استخدام أداة قائمة الممارسات الإرشادية التي أعدت في هذا البحث لتقويم عمل المرشدين في المدارس المتوسطة لرعاية الطلبة المتفوقين لكي تسهم عملية التقويم في تطوير أدائهم.
5. إعداد برامج ارشادية على وفق قائمة الممارسات الإرشادية للمرشدين التربويين حتى يؤدوا دورهم بشكل أفضل.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة علاقة أداء المرشدين التربويين لمارساتهم الإرشادية ببعض المتغيرات التربوية ونوع التخصص الدراسي والحالة الاجتماعية.
2. الخصائص الشخصية المفضلة في المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المتفوقين.
3. دراسة مقارنة في الممارسات الإرشادية المطلوب اتباعها من قبل المرشدين التربويين ومرشد الصف لرعاية الطلبة المتفوقين.
4. دراسة مقارنة في الممارسة الإرشادية المطلوب اتباعها من قبل المرشد التربوي لرعاية المتفوقين حسب متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلبة.

المصادر والمراجع

1. أبو اسعد، احمد عبداللطيف، 2009، الارشاد المدرسي، جامعة مؤتة، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن.
2. أبو جريس، فاد ساب الياسي، 1994، الفروق في المشكلات والحاجات الارشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين، الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا، عمان، الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة.
3. الألوسي، جمال حسين وآخرون، 2002، الكراس التوجيهي في الإرشاد التربوي، ط1، بغداد، وزارة التربية.
4. حجازي، سناء نصر، 2009، تنمية الابداع ورعاية الموهوبين لدى الاطفال، دار المسيرة، ط1، عمان، الاردن.
5. حنا، تودري مرتضى ، محمد ماهر الجمال، 1991، متطلبات تربية الطلاب المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي العام دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، المؤتمر القومي الثاني لرعاية المتفوقين؛ وزارة التربية والتعليم؛ مصر.
6. الذهبي، هناء مزعل، 2008، المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الاعتيادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد (19)، جامعة بغداد.
7. الزليطني، نجاة أحمد ، 2010، مدى تعاون الاختصاص النفسي ومعلم المتميزين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي السابع للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
8. سرحان، محيي هلال، 1989، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية، مطبعة الرشاد، بغداد.
9. سلمان ،يحيى داود، 2008، دليل المرشد التربوي، ط1، وزارة التربية، مطبعة رقم (1)، العراق.
10. سليمان ، سناء محمد ، 2010، قراءات في علم النفس المدرسي، ط1، القاهرة، عالم الكتب، مصر.
11. الشرع، رياض فاخر حميد، 2002، بناء برنامج تعليمي تعلمي على وفق أسلوب حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي، كلية التربية، جامعة بغداد، ابن الهيثم، أطروحة دكتوراه .

12. العزة، سعيد، 2000، تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الثقافة للنشر، والتوزيع، عمان، الأردن.

13. عودة، أحمد سليمان، 1998، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الثقافي أربد، ط2، دار الامل للنشر والطباعة والتوزيع.

14. الغامدي، حمدان أحمد، 2006، المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الاساسي بالملكة العربية السعودية، المؤتمر الاقليمي للموهبة، جدة، المملكة العربية السعودية.

15. القاضي، يوسف مصطفى، 1981، الإرشاد والتوجيه التربوي، دار المريخ للطباعة والنشر، ط1، المملكة العربية السعودية.

16. نادر، أديب محمد، 1989، العلاقة بين بعض المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية، كلية التربية ابن الرشد، جامعة بغداد، العراق، رسالة ماجستير (غير منشورة).

17. Lazarus,R.S, 1964, Educational of psycholo, London prentce – Hall.
18. Josef, A.C & Bassow, K.B. (2001): Councelling skills and gifted studeuts, J.councelling Vol. (15), No. (9), p.32-49.
19. Keim, L. & Abraham , S.C. (2003): gifted studens, New York, press.
20. Harry & A.S, Smith, B.N (2004): Counceuing and select students for girfted programs , J. councelling, Vol (17), No. (5).

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	التخطيط الاستراتيجي لاكتشاف وتعليم الموهوبين في مصر في ضوء بعض الخبرات المتميزة
الباحث	د.رشا سعد شرف د.ريم على دربالة
مقدم الورقة	د.ريم على دربالة
الجهة الموفدة	جامعة حلوان/ مصر

المقدمة:

تزخر الألفية الثالثة بالعديد من المتغيرات والتحديات الكثيرة التي تواجه نظم التعليم، والتي تحتاج إلى ثروة بشرية مميزة تستطيع ان تواجه التحديات بنجاح وأن يكون لديهم القدرة على الابتكار والابداع لحل المشكلات التي تواجه مجتمعاتهم.

ولما كان ما حققته الإنسانية من إنجازات في القطاعات العلمية والتكنولوجية هي من نتاج فكر المبدعين والموهوبين فقد أدركت العديد من دول العالم المتقدم أن الموهوبين والمتفوقين هم ثروتها التي يجب ان تبذل المجهودات الحثيثة للكشف عنهم، عن مواهبهم، قدراتهم بالوسائل العلمية المناسبة، على كافة المستويات التربوية، و النفسية، والاجتماعية، والمهنية.

فالموهوب هو كل من يتمتع بقدرة عقلية استثنائية, واستعداد فطري وقدرات شخصية عالية كالدافعية، والطلاقة في التفكير، والأصالة، والمثابرة، والتفكير المجرد التأملي.

تهتم مختلف دول العالم بهذه الفئة من الطلاب من خلال تبني العديد عنهم السياسات والبرامج لدعمها، أملاً في أن قلة من الموارد البشرية ذات القدرات الفائقة تتمكن من قيادة مجتمعاتها في مختلف المجالات، ومن ثم بات الاستثمار فيها ضرورة واحتياج مستمر. وهناك عدد من الخبرات الدولية التي تقدم عدد من الأمثلة التي توضح ذلك من خلال ممارسات مختلفة لتحقيق ذات الهدف.

مشكلة البحث:

على الرغم من الاهتمام الكبير، والجهود المبذولة لتطوير وتحديث التعليم في مصر، من خلال إحداث نقلة نوعية في التعليم المصري إلا ان باستقراء الوضع الراهن للتعليم في مصر يتضح وجود أوجه قصور متعددة تحول دون تحقيق النتائج المرجوة مما يؤثر سلباً على اعداد الموهوبين والمتفوقين، واكتشافهم، وتلبية احتياجاتهم، ورعايتهم للاستفادة من قدراتهم حيث أنهم يمثلون ثروة قومية ينبغي استثمارها، ويمكن رصد ضعف الاهتمام بالموهوبين، وما يعانيه من أوجه قصور فيما يلي:

1. ضعف الاهتمام بتعليم الموهوبين والمتفوقين على مستوى التخطيط الاستراتيجي للتعليم في مصر.
2. على الرغم من الاعلان مؤخراً عن أن الوزارة قررت إنشاء مدارس للمتفوقين في الرياضيات والعلوم، لأول مرة في مصر، إلا انه لا توجد خطة علمية يتم على أساسها التوسع في هذا النوع من المدارس، كما لم يتم الاعلان عن وجود أية آليات لاكتشاف الموهوبين في مختلف المجالات.
3. القصور في بناء غالبية المقررات الدراسية عن تضمين مصادر متعددة و تكنولوجيا متقدمة، ودمجها ضمن الكونات الرئيسية لنظومة النهج، وانعكاس ذلك على الكتب المدرسية وطريقة عرض المادة الدراسية بها.[1]
4. الاستخدام السائد لاستراتيجيات التدريس التي يغلب عليها الاهتمام بتحصيل الطلاب للمعلومات والمعارف أكثر من الاهتمام بطريقة الوصول إلى المعرفة وتوظيف تقنياتها بكفاءة وفعالية.
5. جمود مناخ العمل بالمدارس وخاصة الثانوية منها نتيجة كثرة اللوائح والتعليمات التي تصدرها الوزارة أو مديريات التربية والتعليم بالمحافظات.
6. ضعف كفاءة المعلمين نتيجة شكلية البرامج التدريبية والانشطة، والتي غالبا تكون بعيدة عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين.

ضعف وعي أولياء الأمور باكتشاف أبنائهم الموهوبين واتاحة فرص التميز والابداع أمامهم، إضافة إلى ضعف رغباتهم في التعاون مع ادارة المدرسة.

وفي ضوء ما سبق وما يعانيه تعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر من مشكلات، تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

(1) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الحادية والثلاثون، القاهرة، 2003-2004، ص 80.

كيف يمكن تطوير تعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، وباستخدام التخطيط الاستراتيجي، وذلك بما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الاسس النظرية لتعليم الموهوبين والمتفوقين، وكذلك التخطيط الاستراتيجي في مجال لتعليم؟
2. ما خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية، ونيوزيلاندا، وكوريا الجنوبية، وأستراليا في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين؟
3. ما الواقع الحالي لتعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر؟
4. ما الخطة الاستراتيجية المقترحة لتعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر في ضوء خبرات دولية، وبما يتناسب مع الظروف والاوضاع الاجتماعية والثقافية للمجتمع المصري؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تناول تعليم الموهوبين والمتفوقين، واكتشافهم، ورعايتهم في ضوء الفكر التربوي المعاصر.
2. التعرف إلى واقع تعليم الموهوبين والمتفوقين في كل من الولايات المتحدة الامريكية، ونيوزيلاندا، وكوريا الجنوبية، وأستراليا في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة في كل منها.
3. وضع تصور مقترح لتطوير تعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر باستخدام منهجية التخطيط الاستراتيجي – والتي تشتمل على الوقوف على واقع تعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر، وذلك في ضوء بعض الخبرات الأجنبية المتميزة في هذا المجال.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1. تواكب الدراسة الحالية الاتجاهات الدولية والعالمية المعاصرة، والتي تهتم بتعليم المتفوقين والموهوبين ورعايتهم.
2. تبصير المسؤولين، وصانعي السياسات التعليمية المجال أهمية تعليم الموهوبين والمتفوقين، وأبرز الاتجاهات المعاصرة إضافة إلى أهم الخبرات العالمية في هذا المجال.
3. قد تفيد الخطة المقترحة المخططين والمسئولين عن تطوير التعليم في مصر، والمسئولين عند أعداد وتطوير سياسات التعليم، وتحديد أولوياته.

منهج البحث،وخطواته:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام أكثر من منهج بحثي، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على منهجين أساسيين هما المنهج المقارن، ومنهجية التخطيط الاستراتيجي كما يلي:

المنهج المقارن الذي يعتمد على وصف وتحليل المعلومات والبيانات في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة وفهمها، وذلك من أجل الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف في نظم تعليم الموهوبين والمتفوقين في الدول المقارنة، وذلك للاستفادة منها في تطوير تعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر على ضوء نتائج الدراسة.[1]

كما تطلب البحث الحالي استخدام منهجية التخطيط الاستراتيجي، وتبني البحث الحالي نموذج المعهد الدولي للتخطيط للتعليم، والذي يتكون من خمس خطوات أساسية[2]، وهي:

---

(1) عبد الغني عبود: التربية المقارنة في نهايات القرون الايدلوجية: من النظام إلى اللا نظام، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

2- Gabriel Carron & Others (2010): Strategic Planning: Concept and Rationale, working paper, Education Sector planning, IIEP/UNESCO, Paris, Pp. 14-17.

- تحليل الوضع الراهن لقطاع التعليم، و أنساقه الفرعية (متضمنة ثمانية محاور أساسية متمثلة في الإتاحة والقبول، تكافؤ الفرص، جودة التعليم، الكفاءة الداخلية، الكفاءة الخارجية، الحوكمة، التمويل، دولية التعليم)
- تصميم السياسات
- الإعداد للخطة (متضمنة استراتيجيات وآليات الاستجابة للثمانية محاور سالفة الذكر)
- الإعداد للخطط التنفيذية السنوية
- المتابعة والتقييم للخطة
- ولكن تقتصر الدراسة الحالية على الخطوات الثلاث، الأولى من المنهجية دون التعرض للخطط التنفيذية السنوية ومتابعة وتقييم الخطة.

واتساقاً مع المنهجية، يسير البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

1. تحديد المشكلة وتحليلها
2. إطار نظري لتعليم الموهوبين والمتفوقين، والتخطيط الاستراتيجي للتعليم
3. دراسة تحليلية مقارنة لتعليم الموهوبين، والمتفوقين في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وكوريا الجنوبية، ونيوزيلاندا.
4. الخطة الاستراتيجية لتعليم الموهوبين، والمتفوقين في مصر، والتي تضمنت الخطوات التالية:
   - تحليل الوضع الراهن لتعليم الموهوبين في مصر.
   - تصميم سياسات تعليم الموهوبين في مصر.
   - الإعداد للخطة (متضمنة استراتيجيات وآليات الاستجابة للثمانية محاور سالفة الذكر).
   - المتابعة والتقييم لخطة تعليم الموهوبين في مصر.

حدود البحث:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية، وتشمل:

1. تعليم الموهوبين والمتفوقين، وطرق اكتشافهم، وآليات رعايتهم، ومتطلباتهم التربوية المختلفة.
2. تعرض الدراسة إلى المراحل الخمس لمنهجية التخطيط الاستراتيجي للتعليم وفق المعهد الدولي لتخطيط التعليم التابع لليونسكو وهي، تحليل الوضع الراهن، ورسم السياسات، والإعداد للخطة، ومتابعة وتقييم الخطة.

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

1. دراسة زهراء عبد المنعم علي، "دراسة تقويمية لمراكز الموهوبين الرياضية بمحافظة القاهرة"(1).
2. دراسة طلعت محمد محمد أبو عوف، القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغويا, وعلاقتها ببعض المتغيرات(2)
3. دراسة ضياء الدين زاهر، وحسين بشير، بعنوان " رعاية أصحاب الحقوق الخاصة"(1)

---

(1) زهراء عبد المنعم علي، دراسة تقويمية لمراكز الموهوبين الرياضية بمحافظة القاهرة، كلية التربية الرياضية, جامعة حلوان، أطروحة ماجستير، 1996.

(2) طلعت محمد محمد أبو عوف, القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغويا وعلاقتها ببعض المتغيرات، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، دكتوراه، 2004.

4. دراسة شاكر محمد فتحي أحمد بعنوان " تقويم التفوق في الانشطة الطلابية بالتعليم الثانوي"(2)

5. دراسة سالم أمحمد عبد القادر المجاهد، بعنوان " الاتجاهات الحديثة في التقويم المدرسي ودورها في اكتشاف الموهوبين"(3)

ثانيا: الدراسات الأجنبية

1. دراسة جوزي دي ليون، وكاثرين مادينا "مشروع نموذجي لتحديد المناطق الريفية الطلاب الموهوبين، والمتفوقين في الفنون البصرية"(4)

2. دراسة ميسوك كيم، بعنوان " العوامل المؤثرة في المهارات القيادية لدى لطلاب الموهوبين، والعاديين، وآثارها على تعليم الموهوبين"(5)

3. بيث أ. هينيسي، بعنوان " تنمية الابداع لدى الموهوبين، الأهمية المحورية للتحفيز، ومناخ الفصل الدرسي"

---

(1) ضياء الدين زاهر، حسين بشير. رعاية أصحاب الحقوق الخاصة، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، ج1، القاهرة، مايو 2008.

(2) شاكر محمد فتحي أحمد. تقويم التفوق في الانشطة الطلابية بالتعليم الثانوي، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، ج2، القاهرة، مايو 2008.

(3) سالم أمحمد عبد القادر المجاهد. الاتجاهات الحديثة في التقويم المدرسي ودورها في اكتشاف الموهوبين، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين" رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل"، ج2، عمان، 26-28 يوليو، 2009.

(4) De Leon, Jozi and Medina, Catherina.A Model Project for IdentifyingRural Gifted and Talented Studentsin the Visual Arts, Rural Special Education Quarterly, Volume 16(4),Winter 1997.

(5) Kim, Meesook. The factors influencing Leadership Skills of Gifted and Regular students and its implications for gifted ducation, KEDI Journal of Educational Policy, Vol.6, No.2, 2009.

1- دراسة جوديث م. لابوينت، وآخرون "سلوك المعلم، والدوافع الشخصية لدى المراهقين في الرياضيات: دراسة مقارنة بين تعليم الطلاب المعاقين، والعاديين، والطلاب الموهوبين".(1)

2- دراسة وويونج، وما زيشانج "تقرير عن المبادئ والممارسات اللازمةللإثراء، والتمديد عبر الإنترنت لرعاية الموهوبين والمتفوقين".(2)

المحور الثاني: الإطار النظري

تعليم الموهوبين والمتفوقين

في هذا البحث يتم إلقاء الضوء على عدة عناصر أساسية للتعرف على مفهوم الموهبة و كيفية تطويرها. ففي البداية يتم تعريف مفهوم الطفل الموهوب من و جهات نظر مختلفة نظرا لأن معرفة من هو الطفل الموهوب هي نقطة البداية الحقيقية في دراسته، بعد ذلك يتم النظر للخصائص التي يتمتع بها الأطفال الموهوبين، وذلك لتنميتها، ورعايتها، وتسهيل التعرف عليهم من خلال الطرق العلمية المختلفة، و التي نتناول منها مدخلين أساسيين هما:

1- مدخل المحكات المتعددة.

2- مدخل الذكاءات المتعددة.

بعد اكتشاف الطفل الموهوب و التعرف على صفاته تبدأ عملية تنمية قدرات هذا الطفل بالشكل الذي يضمن تحقيق أعلى النتائج المكنة للطفل و المجتمع و في هذا الصدد تم تناول الطريقتان الأكثر شيوعا و هما:

---

(1) Lapointe, Judith M., and others. Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students, International Journal of Educational Research, no. 43, 2006, p.

(2) Young, Wu and Zhicheng, MA.Principles and Practices Report on OnlineEnrichment and Extension for the Gifted andTalented, Canadian Social Science Journal, Vol.5, No.1, February 2009.

1. طريقة التسريع
2. طريقة الثراء

مفهوم الطفل الموهوب

أوضح هاورلدجاردنر استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة، والموهبة، والتي تعرف الذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات بطريقة جديدة أو التوصل إلى ناتج جديد يكون ذو قيمة ضمن الإطار الثقافي، او الحضاري الذي يعيش فيه الفرد، و قد حدد الذكاءات السبع الشهيرة.(1)على هذا يكون الشخص الموهوب هو الشخص الذي يمتلك أحد أنواع هذه الذكاءات أو مجموعة منها.

أما رينزولي(2) فقد عرف الموهوب بأنه محصلة ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهيالذكاء، والابتكار، والدافعية.

في حين يصنف ستريسنبرج□الموهبة و الموهوبين إلى أربع فئات هي:

- الموهوب تحليلياً: و هذا النوع من الموهوبين تظهر موهبته بشكل خاص في حل المشكلات.
- الموهوب إبداعياً: حيث تظهر قدرته بشكل خاص في التعامل مع المواقف الجديدة، والتي يستخدم من مواهبه الخاصة، وخبراته السابقة في التعامل معها.

---

(1) Gardner, H. Intelligence reframed: Multiple for the 21, century. NY: Basic Books,1999..

(2) Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In[R. J. Sternberg ' J. E. Davidson (Edr.)], CONCEPTIONS OF GIFTEDNESS (pp.53P92). New York: Cambridge University Press
http://www.kidsource.com/kidsource/content/giftedness_and_gifted.html

(3) Sternberg, R. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human Intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press http://psychology.about.com/od/cognitivepsychology/p/intelligence.htm.

- الموهوب عملياً: وهذا النوع من الموهوبين لديه القدرة على التكيف السريع مع البيئة المتغيرة.

و بشكل عام نجد أن الطفل الموهوب هو طفل يتمتع بقدرات عالية تفوق أقرانه في مجال ما.

خصائص الأطفال الموهوبين

- ترجع أهمية التعرف إلى الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين، وحاجاتهم لسببين رئيسين:(1)
- اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الأطفال الموهوبين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الأطفال واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة.

طرق الكشف عن الأطفال الموهوبين

تتمتع عملية الكشف عن الموهوبين بدرجة عالية من الأهمية نظرا لأنها هي الخطوة الأولى في عملية تنمية و إستثمار الموهوبين ويتوقف نجاح برامج تنمية الموهوبين بشكل كبير على مدى النجاح في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين فبناء على هذه الخطوة يتم تحديد الفئة المستهدفة ببرامج التنمية(أي البرامج تقدم لأي الطلاب) و بهذا تكون هذه العملية هي حجر الأساس في عملية تنمية الموهوبين، واستثمارهم.

---

(1) د. فتحي عبدالرحمن جروان. خصائص الأطفال الموهوبين (بتصرف عن كتاب الموهبة والتفوق والإبداع)، مركز جروان للاستشارات، عمان، متاح في (http://www.jarwan-center.com)، 2011.

أمثلة من طرق الكشف عن الموهوبين:(1)

1- الكشف عن الموهوبين باختبارات الذكاء الفردية.

2- استخدام قياس القابلية للاثارة للتعرف على الموهوبين

3- الكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة

4- الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة

رعاية الموهوبين:

فيما يلي عرض لأهم طريقتين فقط من أهم طرق رعاية الموهوبين:

التسريع: Accelerationيستخدم مصطلح التسريع للإشارة إلى استخدام وتيرة متقدمة من التعليم تسمح للطلاب الموهوبين بالتعلم على المستويات القابلة لقدراتهم و هو يأخذ أشكال متعددة منها

1- القبول المبكر في الروضة

2- الالتحاق الثنائيالتزامن

3- تكثيف المنهج

4- القبول المبكر في الكلية

5- الترفيع الاستثنائي بتخطي الصفوف

و عند وضع برامج التسريع يجب مراعاة عدة عوامل فيهل لضمان نجاحها مثل استخدام البرامج المناسبة لقدرات الطلاب، وضع الطلاب مع أقرانهم في مستوى موهبتهم، توفير الربي المناسب القادر على التعامل مع هذا النوع من الطلبة و النظم.

---

(1) Kuo, Ching-chih and Others. Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences, Learning and Individual Differences , no. 20, 2010, p. 367.

وفي حالة التطبيق السليم لبرامج التسريع فإن هذا يأدي للعديد من الإيجابيات مثل:

1- زيادة الحماس للتعلم

2- الحد من الملل من المدرسة

3- تعزيز الثقة بالنفس و الشعور بالإنجاز

4- مساعدة الطلاب الموهوبين علة التقدير و الفهم الصحيح لقدراتهم

5- توفير الوقت

6- توفير النفقات

أما عن سلبيات التسريع فإن السلبية الأساسية له هي نقل الطفل إلى مرحلة عمرية مختلفة مما قد يؤدي إلى مشاكل في التكيف الاجتماعي.(1)

الاثــراء: يشير الإثراء إلى إضافة أنشطة تدريسية، وتعليمية إضافية للطلاب الموهوبين بهدف تنمية، وتحفيز قدراتهم طبقا لاحتياجاتهم، وهو يمثل جانب التوسع الأفقي في تعليم الأطفال الموهوبين، ويلاحظ أنها تمثل أنشطة إضافية يقوم بها الطفل الموهوب بجانب قيامه بالأنشطةالتقليدية التي يقوم بها أقرانه.(2)

ومن مميزات هذا الاسلوب:

---

(1) Refer to:
- Reis, Sally and Renzulli, Joseph S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research, Learning and Individual Differences, no. 20, 2010, p. 314.
- فتحي عبد الرحمن جروان. أهمية التسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين عقلياً: دعوة لمراجعةقوانين وسياسات التعليم العربية، مركز جروان للتدريب والاستشارات، عمان، متاح في (http://jarwan-center.com/)، 2011.

(2)Reis, Sally m. and Renzulli, Joseph S. Developing High Potentials for Innovation in Young People Through the Schoolwide Enrichment Model, The International Handbook on Innovation, 2003, P. 339.

1. يغطي ميول طبقة كبيرة من الموهوبين المتعطشين لمزيد من المعرفة
2. يسمح بتجميع الطلاب ذوي القدرات المتميزة من نفس المرحلة العمرية و هو ما يقلل من مشاكل عدم التكيف
3. يساعد على اتصال المراحل التعليمية للطلاب الموهوبين بعكس التسريع
4. يقلل من الشعور بالإحباط و الملل

وعند تطبيق هذا الاسلوب لا بد من مراعاة عدةعوامل لضمان نجاحه أهمها:

- ميول الطلبة واهتمامهم الدراسية وأساليب التعلم المفضلة لديهم.
- محتوى المناهج الدراسية الاعتيادية أو المقررة لعامة الطلبة.
- طريقة تجميع الطلبة المستهدفين بالثراء والوقت المخصص للتجميع.
- تأهيل المعلم أو المعلمين الذين سيقومون بالعمل،وتدريبهم.
- المكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.

معلم الأطفال الموهوبين:

يعد المعلم من أهم الأفراد في منظومة تعليم الموهوبين واكتشافهم، والتعامل السليم مع الطفل الموهوب؛ لذلك لابد أن تتوفر لديم مجموعة من الصفات المميزة، نظرا لأنهم أكثر الناس احتكاكا بهؤلاء الأطفال كما يقع على عاتقه مسئوليات عديدة من ملاحظة، واكتشاف الأطفال الموهوبين إلى متابعتهم وتنميتهم و تقديم الدعم المناسب لهم، ولكي تنجح عملية تنمية الطفل الموهوب لابد من وجود تكامل، و اتصال بين المعلم، والمجتمع الدراسي، و البيئي، وأسرة الطفل.

يوجد العديد من المسئوليات تقع على عاتق المعلم(1):

(1) Department for children, schools and families ,Effective provision for gifted and talented children in primary education, available at (http://dera.ioe.ac.uk/2515/), May2008.

1- التأكد من أن كل طالب يحقق أعلى ما يمكنه تحقيقه

2- خلق ثقافة التميز

3- التأكد من توظيف ما يتعلمه الطلاب

4- جعل التعليم عملية متطورة وفعالة

5- إثراء العملية التعليمية

6- رفع ثقة الطلاب بأنفسهم و تطويرها

7- تعليم الطلاب التشارك في تعلمهم

ولضمان نجاح المعلم في أداء دوره لابد من التأكد من: [1]

1- امتلاك المدرس للمهارات و الثقة اللازمة

2- لديه وضوح في الرؤيةلمستوى المتفوق الذي سوف يتعامل معه

3- قادر على إحداث تآلف في تعامله مع الموهوبين، ولديه القدرة على تطويرهم في جميع المجالات.

4- قادر على إعطاء المهام و التحديات المناسبة للموهوبين.

ولقد قدم المنظمة الوطنية لتعليم الموهوبين والمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية معايير مهارات ومعارف المعلمين لتعليم الموهوبين والمتفوقين، والتي تضمنت عشرةأساسية محاور هي: توافر الأسس العامة، والتعرف على خصائص المتعلمين وتنميتها، والاختلافات والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات

(1) Baldwin Y. A. Teacher Education for Teaching the Gifted, International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010, p. 738.

الاجتماعية، واللغة والتواصل، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والمارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون.(1)

التخطيط الاستراتيجي للتعليم

يعتبر مفهوم التخطيط الاستراتيجي مفهوم حديث نسبيا سواء بالنسبة للمؤسسات الخاصة أو الحكومية فحتى عام 1960 كانت جميع هذه المؤسسات تعتمد بشكل أساسي على الخطط قصيرة الأجل لتحقيق اهدافها، ولم يبدأ الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي إلى عام 1970، ومنذ ذلك الحين ظهرت العديد من المدارس، و التي تبنت مفاهيم مختلفة للتخطيط الاستراتيجي، ولكن بشكل عام يوجد اتفاق بين هذه المدارس في عدد من النقاط الأساسية حيث يتفقون جميعا على أنه عملية إدارية طويلة الأجل تعمل على تحسين وإيجاد التوازن الملائم بين أهداف المنشئة و مواردها المتاحة في ظل الظروف المحيطة بها(2).

وترجع أهمية التخطيط للمزايا التي يوفرها، والمتمثلة في:(3)

1- يساعد على تحديد الأهداف المراد الوصول إليها بحيث يسهل توضيحها للعاملين و هو ما يسهل تنفيذها
2- يساعد على تحديد الإمكانات المادية و البشرية اللازمة للوصول للهدف
3- يقلل من التعارض و التضارب بين المهام المختلفة
4- و سيلة فعالة لتحقيق الرقابة الداخلية و الخارجية
5- يساعد على تنمية مهارات الأفراد

(1)The National Association for Gifted and Talented Education, NAGC – CEC Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education, available at (http://www.nagc.org), 2006.
(2) BikramSubba,Community RadioA Strategic Planning Manual, (http://www.amarc.org/documents/manuals/CR_Strategic_Planning_Manual.pdf), 2008.
(3) Zechlin, L. Strategic Planning in Higher Education, International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010, P. 260.

6- تشمل عملية التخطيط جزءاً مستقبلياً متعلقاً بالتنبؤ وهو ما يجعل المنشئة مستعدة لمواجهة أي أزمة طارئة

ومن المسلم به أن العملية التعليمية هي نظام يتكون من:[1]

1- مدخلات (طلاب-مباني-مواد دراسية- مدرسين.....)

2- معالجة(يتم فيها التفاعل بين المدخلات للوصول إلى المخرج المناسب)

3- مخرجات

4- عوائد اخرى إضافية (مثل إستفادة المجتمع).

وللحصول على النتائج المرجوة من خطة لتعليم الموهوبين فلابد أن من النظر إلى هذه المراحل عند وضع الخطة نظرا للتكامل فيما بين هذه المراحل و بعضها كذلك لابد من إتباع خطوات التخطيط السليمة و المتمثلة في:[2]

1- تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي، والمشاكل الموجودة به

2- البحث عن الخيارات العلاجية لهذه المشاكل و تقييمها بعد تحليل النظام ووضع الخيارات المتاحة، والتي تحدد الاتجاه العام لسياسة المؤسسة يتم التخطيط لاتخاذ الخطوات اللازمة لتصحيح مسار المنشئة أو تحسين وضعها.

3- مرحلة التفعيل من خلال اتخاذ التدابير الأساسية التي تؤدي إلى التنفيذ السلس للخطط التي تم وضعها.

4- تصميم برامج محددة لتعبئة المواد بغرض تنفيذ الأعمال والأنشطة المقررة.

5- التغذية المرتدة للتعرف على أوجه القصور، والخلل، وتلافيها.

---

(1) Chang, Gwang-Chol.Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods , IIEP, UNESCO, Paris, 2008, p. 43.
(2) Ibid, p. 44.

و هناك عدد من الاعتبارات الواجب مراعاتها عند التخطيط لتعليم الموهوبين؛ نظرا للطبيعة الخاصة للأطفال الموهوبين مثل (1)

- طبيعة فريق العمل الذي سوف يتعامل مع الأطفال الموهوبين
- القواعد التي توضع يجب أن تراعي العامل النفسي للطفل الموهوب
- مراعاة موهبة هؤلاء الطلبة عند وضع المواد و البرامج التعليمية
- تقديم التوعية اللازمة لأسر هؤلاء الطلاب لضمان الحصول على النتائج المرجوة من العملية التعليمية

وقد تعددت و تنوعت مدارس التخطيط الاستراتيجي و نذكر منها

أولا: نموذج المعهد الدولي للتخطيط التربوي(2):

وهو يقسم عملية التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية إلى 3 مراحل أساسية:

- ➢ تحليل القطاع
- ➢ تصميم السياسات
- ➢ التخطيط للعمل

1-مرحلة تحليل القطاعات:

وهي المرحلة الاولى من التخطيط لتنمية أي قطاع و في هذه المرحلة يتم استعراض القطاعات و جمع البيانات و التحليل النقدي و الإحصائي لهذه القطاعات و يتم فيها بشكل أساسي:

-استعراض الكيفية التي يعمل بها لنظام(الديناميكية الداخلية)

---

(1)Vasilevska, Suzann. Developing a School Gifted and Talented Students Policy and Strategic PlanTaking up the challenge,19th State Conference, ,available at (www.qagtc.org.au), 9-10 April 201.

(2) Gwang-Chol CHANG,Strategic Planning in Education: Some,***Friday 4 July 2008***

– فحص مختلف القوى الدافعة وراء النظام (اقتصادية –اجتماعية– ديموغرافية)

ومن خلال هذا يتم تحديد نقاط القوة، والضعف و الفرص المتاحة ومدى كفاية المدخلات، والمخرجات، وعملية المعالجة وبهذا يتم تحديد القضايا الحرجة، والتحديات، والجوانب الرئيسية في حالة تحليل قطاع التعليم،وهي:

- الأطر الاقتصادية و الاجتماعية و الديموغرافية الكلية
- الإتاحة.
- المساواة.
- مدى جودة وملاءمة التعليم.
- الكفاءة الخارجية.
- الكفاءة الخارجية.
- التكلفة، والتمويل للعملية التعليمية.
- الجوانب الإدارية و المؤسسية.
- العولمة.

2- مرحلة تصميم السياسة:

تمثل سياسات قطاع التعليمالتزاماته و تعهداته المستقبلية، وإذا كانت السياسة واضحة المعالم فإنها تمثل مرجع مناسب للعمل وتوجيه القرارات، واتخاذ الإجراءات في المستقبل.

والسياسة هي مجموعة من الأهداف المحددة، وترتكز سياسات التعليم على ثلاث محاور أساسية:

- الاتاحة (الوصول والمشاركة،بما في ذلك قضايا النوع الاجتماعي والمساواة)
- الجودة (الجودة، والكفاءة الداخلية،والخارجية)
- الإدارة (إدارة الموارد,والحوكمة, واللامركزية).

3-مرحلة التخطيط للعمل:

وفي هذه المرحلة يجب وضع إطار لتنفيذ الأهداف، والاولويات فضلا عن استراتيجية لتحقيق تلك الأهداف، وينبغي أن تكون هذه الاستراتيجية ذات مصداقية بحيث تكون في حدود الموارد البشرية، والمالية المتاحة، وفي حدود الإطار الزمني المحدد، ويمكن استخدام نماذج المحاكاة لضمان تحقيق النتائج المرجوة كما يجب أن يكون هناك اتصال واضح بمختلف الشركاء في هذه المرحلة.

المحور الثالث: الخطة الاستراتيجية لتطوير تعليم الموهوبين، والمتفوقين في مصر

يسعى البحث الحالي إلى طرح خطة استراتيجية مقترحة وفق منهجية علمية بتطبيق نموذج معهد التخطيط الدولي التابع لليونسكو والذي يعتمد على خطوات خمس أساسية تنطلق من تشخيص الوضع الراهن لتعليم المتفوقين والموهوبين في مصر، وفيما يلي تعرض الباحثتان لمنطلقات الاستراتيجية المقترحة، والتحديات التي تواجهها:

1- منطلقات الاستراتيجية المقترحة:

- الموهوبون هم ثروة قومية ينبغي رعايتها والحفاظ عليها واستثمارها، فالاهتمام بهم ورعايتهم هو اهتمام بمنابع الإبداع والتقدم.
- اكتشاف الموهوبون ورعايتهم مسئولية قومية تقع على عاتق وزارة التربية والتعليم والمدرسة والمعلم والاسرة.
- الربط والتكامل بين سياسات التعليم عامة، وسياسات تعليم الموهوبين، وسياسات إعداد المعلمين بمجال اكتشاف ورعاية الموهوبين يعد ركيزة أساسية.
- الاهتمام العالمي بطرق تعليم الموهوبين والمتفوقين، وأساليب اكتشافهم يعتبر من الموجهات الرئيسية لنجاح تعليم الموهوبين.

- التأكيد على أهمية اكتشاف وتعليم الموهوبين والمتفوقين، واتخاذ كافة التعديلات القانونية واللوائح اللازمة لمرونة النظام بما يسمح باستحداث النظم المناسبة للموهوبين مثل التسريع في التعليم.

2- التحديات

ان من اهم التحديات التي تواجه استراتيجية تطوير تعليم المتفوقين والموهوبين في مصر هو الافتقار إلى البيانات الاساسية الدقيقة عن أعداد الموهوبين والمتفوقين وأعدادهم، وتوزيعهم على محافظات وأقاليم مصر؛ مما يؤثر سلبا على القضايا التحليلية المرتبطة بالمساواة وتكافؤ الفرص، والتي تعد القضية الاساسية لتعليم الموهوبين حيث تتخطى المساواة مجرد الحصول على فرصة تعليمية إلى الحصول على فرص مناسبة لإمكانيات الطالب وقدراته.

الفرص التعليمية المحدودة للموهوبين والمتفوقين بمدرسة المتفوقين الثانوية للبنين، وفصول المتفوقين الملحقة ببعض المدارس، ويزداد الامر سوءاً مع صورية اختبارات القبول، وضعف الخدمات والامكانيات المقدمة لهذه الفئة من الطلاب.

جمود وعدم ملاءمة المناهج للطلاب المتفوقين مما يعوق قدرتهم على الابداع والابتكار.

وفيما يلي يعرض البحث الحالي لخطوات منهجية التخطيط الاستراتيجي:

أولاً: تشخيص الوضع الراهن

ان اي جهد من أجل عملية التخطيط الاستراتيجي لابد ان يبدأ بتحليل الوضع من أجل تحديد المشاكل والنجاحات وتحديد التحديات الحاسمة التي يتعين مواجهتها.

يعود الاهتمام بالموهبين والمتفوقين في مصر منذ حركة التنوير في عهد محمد على، والتي تمثلت في تجميعهم وارسالهم في بعثات خارجية مما أفرز معه العديد من العلماء والمفكرين الذين أسهموا في نهضة مصر في تللك الفترة، إلا انه تعليم الموهوبين والمتفوقين لم يأخذ شكلا رسمياً في مصر إلا منذ عام 1954، حيث كانت لمصر الريادة في مجال رعاية

وتأهيل المتفوقين في العالم العربي إذ بدأت في منتصف القرن الماضي اهتماماً كبيراً بهذه الفئة تتمثل في جهود وزارة التربية التعليم حيث أنشأت أول "مدرسة للمتفوقين التجريبية الثانوية للبنين" بالمعادي، والتي انتقلت عام 1960 إلى مبنى خاص بحي عين شمس وتستقبل الخمسة الأوائل من الناجحين في الشهادة الإعدادية من كل محافظة كمعيار أساسي (وحيد) كما أنشئت عدة فصول للمتفوقين في بعض المدارس الثانوية ولاتزال التجربة مستمرة كما بدأت منذ أكثر من نصف قرن.[1]

ومن اوجه الاهتمام بالموهوبين والتفوقين في مصر تجربة فصل المتفوقين في عدد من المدارس، إلا ان هناك قصورا شديدا في هذه التجربة حيث ان اختيار الطلاب يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الطالب على التحصيل، وإغفال باقي مجالات التميز والموهبة لدي الطلاب. كما ان تلك التجربة لم تأت بالثمار المرجوة منها لأسباب متعددة منها قصور الادارة المدرسية، وقلة وعى العلمين بمسئوليتهم تجاه هؤلاء الطلاب، وضعف تأهيلهم بالأساليب التي يجب ممارستها للارتقاء بمستواهم، وتنمية مواهبهم، وكذلك الاعتماد على طرق تقليدية في التقييم مما قد لا يتيح معه اكتشاف جوانب تميزهم.[2]

ولقد عرضت وثيقة مبارك والتعليم[3] عام 2006 أن الوزارة التربية والتعليم قامت بتبني آليات التي يمكن من خلالها اكتشاف الموهوبين ورعايتهم ومنها:

---

(1) Subhi, Tyisir. Gifted Education in the Arabian Gulf and theMiddle Eastern Regions: History, Current Practices, New Directions, and Future Trends, (in) Shavinina, Larisa (ed.), International Handbook of Giftedness, ch.79, Springer Science+ Business Media, 2009, P.1463.

(2) ضياء الدين زاهر، حسين بشير. رعاية أصحاب الحقوق الخاصة، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، ج 1، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مايو 2008، ص 350.

(3) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم: السياسات المستقبلية، القاهرة، 2006، ص. 142.

- وضع آلية لاكتشاف الاطفال الموهوبين علمياً وتكنولوجياً في وقت مبكر من حياتهم كلما أمكن ذلك، من خلال استخدام وسائل وأساليب الاكتشاف العلمية.
- إتاحة الفرص لتنمية الموهوبين والمتفوقين علميا وتكنولوجيا والعناية بهم وتوفير الامكانات اللازمة لذلك في مدارس التعليم العام من حيث البرامج، والمعلمين المؤهلين لذلك.
- انشاء مراكز تميز للتلاميذ والطلاب والمتفوقين على مستوى الدولة، واعتبارها حضانات لاستثمار مواهبهم وقدراتهم الاستثمار الأمثل.

كما عرضت الوثيقة لإنجازات الوزارة في مجال تعليم الموهوبين[1]، وتتمثل فيما يلي:

- عقد المؤتمر القومي لاكتشاف الموهوبين، ورعايتهم عام 2000.
- تصميم بطاقات لمتابعة أطفال الروضة، والصفوف الثلاث الاولى من التعليم الابتدائي على ألا يقتصر على الجانب التحصيلي فقط ولذلك تم تطبيق نظام التقويم الشامل بتلك الصفوف.
- تدريب معلمات رياض الاطفال على اكتشاف المواهب.
- الاهتمام بالتميز الرياضي
- إجراء العديد من المسابقات في المجالات المختلفة (مناظرات، ورسم، وموسيقى، وتأليف قصص، إلقاء شعر وخطب، وتمثيل).
- انشاء أندية العلوم بالمديريات وبعض الادارات التعليمية، بهدف إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة في الانشطة العلمية من خلال تجارب عملية باستخدام خامات بسيطة متوفرة في البيئة.
- انشاء مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا، والذي يعد مركزاً متميزاً.

---

(1) المرجع السابق، ص ص 143-144.

ومما سبق يتبين أن تعليم الموهوبين والمتفوقين في مصر:

- عدم وجود سياسة واضحة لتعليم التفوقين والموهوبين تحدد الخطى المستقبلية لهذا المجال.
- ضعف العائد من الجهود المبذولة في مجال المتفوقين وبعض فصول المتفوقين في بعص المدارس.
- التركيز في الاهتمام بالمتفوقين في المرحلة الثانوية، على الرغم من البدء في تدريب معلمات مرحلة رياض الاطفال على اكتشاف الموهوبين مما يدل على عدم وجود نظام متكامل لاكتشاف ورعاية الموهوبين.
- الاعتماد على معيار وحيد في اكتشاف الموهوبين من خلال نتائج التحصيل في الشهادة الاعدادية
- عدم وجود مساواة بين الجنسين حيث لا توجد مدرسة للمتفوقات البنات.
- ندرة البيانات المتاحة عن الموهوبين، وبرامج اكتشافهم ورعايتهم في إطار نظام التعليم في مصر.

ثانيا: تصميم السياسات

في إطار عملية تصميم السياسات لابد اولا من تحديد الرؤية المستقبلية والمهمة لاستراتيجية تعليم الموهوبين والتفوقين في مصر، ثم تحديد الاهداف العامة للاستراتيجية، وذلك كما يتضح فيما يلي:

1- الرؤية

"ان يصبح الطلاب المتفوقين والموهوبين مواطنين مبدعين، ومنتجين مبتكرين في مجتمع ديمقراطي، استثمار طاقاتهم كمشاركين ناجحين في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع المصري"

أو "تتمثل رؤية الاستراتيجية المقترحة في ان جميع الطلاب المتفوقين والموهوبين في مصر لديهم الفرص لاكتشاف وتنمية كافة امكانياتهم وطاقاتهم المبدعة، مما يسهم في إيجاد منافع للمتعلمين وزملائهم، ومؤسسات التعليم، والمجتمع ككل."

2- المهمة

يعد الطلاب المتفوقين والموهوبين هم ثروة قومية تدفع قاطرة التنمية للمجتمع المصري، والمهمة الاساسية تتمثل في تعزيز اكتشاف الاطفال الموهوبين وتلبية احتياجاتهم الاستثنائية، وتقديم تعليم مناسب لإمكانياتهم وقدراتهم الخاصة.

3- الهدف العام للاستراتيجية، والاهداف الفرعية و المستهدف

في ضوء تحليل الوضع الراهن، والتجارب الدولية، وعلي ضوء توصيات مؤتمر الرياض للموهبة عام 2008، وتوجهات الاستراتيجية العربية للموهبة والابداع في التعليم العام، تقترح الاستراتيجية الحالية الهدف العام التالي:

" تقديم فرص تعليمية متكافئة على درجة عالية من الكفاءة الجودة للموهوبين والمتفوقين، مع التأكيد على تقديم كافة الامكانيات والتسهيلات اللازمة"

ثالثاً: الاعداد للخطة

وتتضمن هذه الخطوة ترجمة الهدف العام إلى أهداف محددة قابلة للقياس، وتقترح الباحثتان الاهداف التالية:

1- تعزيز طرق اكتشاف الموهوبين في كافة مجالات العلمية والاكاديمية والفنية والرياضية.

- انشاء مركز قومي لاكتشاف، ورعاية الموهوبين والتفوقين يهدف إلى تحديد مفهوم الطفل الموهوب في مصر، وتحديد طرق متنوعة لاكتشاف الموهوبين و، واجراء البحوث العلمية في مجالان تعليم ورعاية الموهوبين، وتطوير البرامج المقدمة لهم، واستحداث طرق تدريس خاصة بهذه الفئة، وطرق تقييمهم.

- نشر الوعي بين العلمين، وأولياء الامور بأهمية، وطرق اكتشاف الموهوبين من حيث أدواتها، وطبيعتها، ومن أهم هذه الطرق:
- ملاحظات الوالدين، وترشيحات الأقران، وترشيحات الزملاء، وترشيحات العلمين، ومقاييس الذكاء، والاختبارات التحصيلية، والترشيح الذاتي، واختبارات التفكير الابداعي، واختبارات الاستعداد، وقوائم رصد الخصائص السلوكية.
- تبني وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة التعليم العالي لمبادرة "الكشف عن الموهبة" لتكون مبادرة قومية تهدف اكتشاف الطلاب الموهوبين علميا وخاصة في العلوم والرياضة والتكنولوجيا، وتبنيهم ورعايتهم، وذلك بالمشاركة مع القطاع الخاص.

2- التوسع في اتاحة فرص تعليم متميزة للطلاب الموهوبين

- اتاحة 10٪ من الفرص التعليمية لتعليم الموهوبين بحلول عام 2021، بمعدل زيادة 1٪ سنوياً.
- تطوير نظم قبول، واختيار الطلاب المتفوقين والموهوبين بناء على معايير موضوعية متنوعة.
- دمج وتكامل خطط تطوير تعليم الموهوبين والمتفوقين في جميع المراحل في خطة وزارة التربية والتعليم.
- التوسع في الفئات العمرية التي يتم الكشف عن الاطفال الموهوبين فيها لتمتد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية.
- تنويع نظم تعليم الموهوبين في مصر لتشمل مدارس متخصصة للموهوبين، وفصول موهوبين تابعة لمدارس عامة.

3- التأكيد المساواة وتكافؤ الفرص بنظام إعداد الموهوبين، والمتفوقين.

- توزيع مدارس الموهوبين والمتفوقين بحيث أن يتم انشاء مدرسة واحدة على الاقل بكل إقليم من الاقاليم الاقتصادية المصرية، بحيث يتم انشاء 7 مدارس للموهوبين جديدة على الاقل بحلول عام 2021.
- التأكيد على ان 50٪ من الفرص المتاحة للموهوبين تخصص للإناث عام 2021، ذلك بمعدل زيادة 5٪ سنوياً.

4- تحسين جودة تعليم الموهوبين والمتفوقين

- بناء نظم ضمان الجودة والاعتماد لبرامج تربية وتعليم الموهوبين في المؤسسات التعليمية.
- تحسين نسب الطلاب للمعلمين في مدارس وفصول الموهوبين لتصبح 1/15 عام 2021.
- وضع معايير قومية لمعلمي الموهوبين والمتفوقين؛ لضمان ان يتم التعرف بكفاءة على الطلاب الموهوبين.
- تقديم برامج تدريبية متخصصة ومتقدمة للمعلمين، والاداريين في تعليم الموهوبين.
- فتح شعب متخصصة في تربية الموهوبين في كليات التربية لتخريج معلمين متخصصين في تدريس الموهوبين لمختلف المراحل الدراسية.
- فتح مسارات متنوعة في برامج تعليم الموهوبين كل تبعاً لقدراته مثل انظمة التسريع، والإثراء بتعريض التلاميذ لمجموعة واسعة من الأنشطة خارج المنهج الدراسي العادي، والتجميع، والارشاد والتوجيه.
- تطوير مناهج الموهوبين بحيث تستند إلى العناصر الاربعة السابقة (الاثراء، والتسريع، والتجميع، والارشاد والتوجيه)

- تصميم واعداد برامج متقدمة بناء على أحدث النظريات التربوية لتعليم الموهوبين، وخاصة في مجال العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، تحت إشراف المركز القومي لاكتشاف وتعليم الموهوبين والمتفوقين المقترح انشاءه.

5- رفع الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية لتعليم المتفوقين والموهوبين

- وضع آلية لمتابعة معدلات النجاح، والرسوب، والتسرب في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، للمسارعة لتعديل أي انحراف ومعالجته علمياً.
- استحداث آليات لربط خريجي تعليم المتفوقين والموهوبين بمتطلبات سوق العمل، ومتطلبات التنمية، وذلك بمشاركة أصحاب العمل والمؤسسات الصناعية والتجارية المتميزة.

6- تخصيص ميزانيات لتعليم المتفوقين والموهوبين

- رصد ميزانيات مناسبة لتعليم المتفوقين والموهوبين.
- تخصيص ميزانيات للبحث العلمي في مجال تطوير وتنمية الموهوبين ونظم تعليمهم.

7- تطوير حوكمة التعليم بما يتناسب مع متطلبات تعليم الموهوبين

- وضع اطار تشريعي "قانون" لتعليم الموهوبين والمتفوقين ليحدد مفهوم الموهوبين، وإدارة هذا النوع من المؤسسات التعليمية، ونمطها الاداري، وانماط المسارات التعليمية، ويحدد الطرق الاساسية لتمويل مؤسسات الموهوبين بما يتناسب مع طبيعتها.
- استحداث إدارة لتعليم الموهوبين بوزارة التربية والتعليم بغرض متابعة عملية اكتشاف ورعاية الموهوبين.
- تكوين لجنة لاكتشاف وتعليم الموهوبين تنبثق من المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعي تتحمل مسئولية مراجعة السياسات الخاصة بتعليم الموهوبين.

8- دعم وتعزيز التعاون الدولي في مجال اكتشاف وتعليم الموهوبين

- ابتعاث المعلمين لمؤسسات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم لبعض الدول الأجنبية التي تمتاز بخبراتها المتميزة في هذا المجال بنسبة 0,5٪ سنويا من معلمي الموهوبين.
- استقدام خبراء أجانب وعرب لنقل خبراتهم في مجال اكتشاف وتعليم الموهوبين.
- إعداد برامج تبادل الزيارات مع الدول المتطورة في هذا المجال والاستفادة من خبراتهم.
- التوأمة والشراكة مع المؤسسات ذات الريادة العالمية في مجال رعاية الموهوبين.
- عقد بحوث مشتركة بين المركز القومي لاكتشاف ورعاية الموهوبين المقترح، وبين أمثاله في الدول العربية والاجنبية، أو مراكز بحثية متميزة في هذا المجال وفقا لخطة المركز البحثية.

و يحدد البحث الحالي أولويات الخطة في المرحلة الاولى الخمس سنوات الاولى فيما يلي:

- الاهتمام باكتشاف الموهوبين
- التوسع في اتاحة برامج خاصة لتعليم الموهوبين
- تحسين جودة عملية تعليم الموهوبين
- تطوير الاطار التشريعي بما يكفل ضمان عملية تطوير تعليم الموهوبين.

وتتطلب المرحلة الحالية من عملية التخطيط اختيار فريق عمل تتوافر فيه عدة شروط عامة منها ما يلي:

- ان يكونوا مصريون, ولديهم الدافعية والرغبة في المشاركة في تطوير التعليم في مصر.
- أن يضم من هم على دراية بالمنظمة التعليمية في مصر، وما يواجه من مشكلات.
- أن يضم متخصصون في المجالات التي ترتبط باكتشاف وتنمية ورعاية المتفوقين.
- ان يكون لدي بعض منهم خبرة في مجال التخطيط الاستراتيجي للتعليم.

كما تتطلب مرحلة الاعداد للخطة الحصول على الموافقة المبدئية على تكلفة اعداد الخطة التقديرية بعد التأكد من مناسبة تلك التكلفة مع المصادر المتاحة، وتشتمل تكلفة تجميع البيانات، ومكافآت فريق العمل بالخطة، وتكلفة بعض الدراسات التكميلية التي تخدم الخطة.

رابعاً: إعداد الخطط السنوية

ان عملية التخطيط لا تعتمد على مرحلة واحدة، وانما هي عملية مستمرة يجب ان تستمر خلال فترة التنفيذ بأكملها؛ بغية تعديل الخطة بشكل منتظم بناء على الظروف المتغيرة، والصعوبات التي واجهت المراحل السابقة من التخطيط، وبالتالي فان اعداد خطط سنوية على اساس المعلومات التي توفرها عملية المتابعة. ونظرا لان الباحثتان واجهتا صعوبات في الحصول عن بيانات حول الاهداف السابق عرضها مثل أعداد الطلاب المتفوقين، واعداد المعلمين، والبرامج التدريبية المقدمة لهم، وميزانيات المخصصة لتعليم الموهوبين، والتعاون الدولي القائم في هذا المجال، فانه من الصعوبة بمكان ان يتم تحديد خطط سنوية لتطبيق الخطة الاستراتيجية.

خامساً: المتابعة

المتابعة هي عملية إدارية داخلية، ويتم من خلالها جمع المعلومات المنتظمةحول تنفيذ الخطة وتحليلها، بغية تحديد مواطن القوة والضعف ووضع مقترحات عملية لاتخاذ الإجراءات اللازمة(تصحيح المشكلات أو تعزيزالنجاحات) من أجل الوصول إلى النتائج المتوخاة.

وتتم عملية المتابعة باستخدام أنواع مختلفة منالمؤشرات المختارةلقياس التقدم المحرزفي تحقيق الأهداف والغايات على النحو المبينفي الخطط التنفيذية متوسطة، والسنوية. ثم يتم تحليل المعلومات التي تم جمعها على هذا النحو وعرضت النتائج في شكل تقارير مرحلية(وتسمى أيضا مراجعة أوتقارير الأداء)، والتي يتم انتاجها في فترات منتظمة لتكون

بمثابة أساس لمراجعة جماعية، وهذا هو لتحليل ومناقشة جماعية الأداء التقرير، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن أي إجراءات المتابعة التي ينبغي اتخاذها.

ويقترح البحث الحالي آليات تنفيذ ومتابعة استراتيجية تعليم الموهوبين والمتفوقين كما يلي:

1- على المستوى المركزي

- تشكيل لجنة عليا لمتابعة تنفيذ الاستراتيجية تنبثق من لجنة اكتشاف وتعليم الموهوبين التابعة للمجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعي، تختص بما يلي:
  - متابعة عمليات التنفيذ ومتابعة الخطط التشغيلية (أو خطط العمل) على المستوى القومي على ضوء المؤشرات الموضوعة لتعليم الموهوبين.
  - المتابعة لما تم إحرازه من تقدم علي مستوي الاقاليم وفقاً للاطار الزمني بالخطة الاستراتيجية.
  - التوجيه نحو سبل التغلب على العقبات التي تواجه خطة التنفيذ.
  - استعراض التقرير السنوي للتقييم والمتابعة، ومناقشته لتحديد مدى جدية تنفيذ الخطة علي المستوى القومي طبقا للاطار الزمنى الموضوع، وفي ضوء مؤشرات الأداء.

2- على مستوى الاقاليم

- تشكيل فرق إقليمية للمتابعة والتقييم علي مستوى الأقاليم الاقتصادية السبع لجمهورية مصر العربية، وتختص فرق التنفيذ، والمتابعة بكل إقليم بما يلي:
  - متابعة تنفيذ البرامج ذات الاولوية بالخطة من خلال التنسيق مع اللجنة العليا للتنفيذ والمتابعة وبين المستوي التنفيذي في الاقاليم.
  - إعداد تقارير دورية (نصف سنوية) عن ما تم انجازه، ومدى ارتباطه بالخطة السنوية للإقليم من جهة، والخطة الاستراتيجية من جهة أخرى ورفعها للجنه المتابعة.
  - إلقاء الضوء وإبراز أهم العقبات التي تواجه عمليات تنفيذ الأنشطة، واقتراح سبل التغلب عليها.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

1) أحمد محمد أحمد. **متطلبات إصلاح التعليم الثانوي في مصر**، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، ج3 (رؤى وتوجهات باحثين وخبراء)، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مايو 2008، ص 36.

2) جامعة الدول العربية، المنظمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "**تربية الموهبة: خيار المنافسة الأمثل**"، المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب، الرياض، مارس 2008.

3) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة، (http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Departments/)، 2011.

4) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر**: نحو نقلة نوعية في الفترة 2007 - 2012

5) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، **مبارك والتعليم: السياسات المستقبلية**، القاهرة، 2006.

6) د. فتحي عبدالرحمن جروان. **خصائص الأطفال الموهوبين (بتصرف عن كتاب الموهبة والتفوق والإبداع)**، مركز جروان للاستشارات، عمان، متاح في (http://www.jarwan-center.com)، 2011.

7) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**، الدورة الحادية والثلاثون، القاهرة، 2003-2004.

8) ضياء الدين زاهر، حسين بشير. **رعاية أصحاب الحقوق الخاصة**، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، ج 1، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مايو 2008.

9) عبد الغني عبود. التربية المقارنة في نهايات القرن: **الإيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

10) عبد الغني عبود: **التربية المقارنة في نهايات القرون الايدلوجية**: من النظام إلى اللا نظام، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

11) عزة جلال مصطفى نصر، **الابداع الاداري و التطوير الذاتي للمدرسة الثانوية العامة: رؤية استراتيجية**، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، 2008.

12) فتحي جروان. **التجربة الكورية في رعاية الموهوبين**، مركز جروان للتدريب و الاستشارات، عمان، متاح في (http://www.jarwan-center.com/index.)، 14 أبريل 2011.

13) فتحي عبد الرحمن جروان. **أهمية التسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين عقلياً: دعوة لمراجعة قوانين وسياسات التعليم العربية**، مركز جروان للتدريب والاستشارات، عمان، متاح في (http://jarwan-center.com/)، 2011.

14)فتحي عبدالرحمن جروان,التجربة النيوزيلندية في رعاية الموهوبين، مركز جروان للتدريب و الاستشارات, عمان، (-http://www.jarwan center.com، 2011.

15)المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الاستراتيجية العربية للموهبة والابداع في التعليم العام، 2009.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

16) Aussie Educators: **A Total Education Page for Australia, Gifted Education**, available at (http://www.aussieeducator.org.au/education/specificareas/gifted.html), July 2011.

17) Australian Government, **Department and education, employment and workplace relation**, available at (http://www.dest.gov.au), 2011.

18) Australian Government, **Department of Education, Employment and Workplace, Gifted Education Professional Development Package**, available at (http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/gifted_education_professional_development_package.htm), 2011.

19) Baldwin Y. A. **Teacher Education for Teaching the Gifted**, International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010.

20) BikramSubba, **Community RadioA Strategic Planning Manual**,(http://www.amarc.org/documents/manuals/CR_Strategic_Planning_Manual.pdf), 2008.

21) Brown, Jill Bevan & Taylor, Shirley. **Talented Children Nurturing and Gifted A Parent-Teacher Partnership**, Wellington, Learning Media Limited, 2008.

22) Chang, Gwang-Chol. **Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods** , IIEP, UNESCO, Paris, 2008.

23) Cho, Seokhee. **PerspectivesGifted and Talented Education in Korea**: Its Problems and Visions, KEDI Journal of Educational Policy, Korean Educational Development Institute, Seoul, 2004.

24) Choi, KyongMi& Hon, **DaeSik. Gifted Education in Korea**: the Korean High Schools for the Mathematically Gifted, vol. 32, no. 2, spring 2009.

25) CIA, **The world fact book, New Zealand,** (https://www.cia.gov/ library/publications/the-world-factbook/geos/nz.html#top), 2010.

26) CIA, **The world fact book, South Korea,** (https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ks.html#top), 2010.

27) CIA, **The worldfact book, United States of America,** (https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html), 2010.

28) Council of Curriculum, **Examinations and Assessment (CCEA), Gifted and talented children in (and out) of the classroom**:A report for the CCEA, available at (http://www.rewardinglearning.org.uk/), 2006.

29) **Department of Educationand skills, Effective provision for gifted and talented children in primary education, Department for children, school, education and families,** 2008.

30) **Department of Education and skills, Effective provision for gifted and talented children in secondary education, Department for children, school, education and families,** 2007.

31) **For Gifted and Talented Education**, available at (http://www.nagc.org), 2006.

32) Gabriel Carron & Others. **Strategic Planning: Concept and Rationale, working paper, Education Sector planning**, IIEP/UNESCO, Paris, 2010.

33) Gardner, H. Intelligence reframed: Multiple for the 21, century. NY: Basic Books,1999.

34) Gifted Education in Korea,Meesook Kim, Ph.D Director National Research Center for Gifted and Talented Education, Korean Educational Development Institute September 23, 2010.

35) Government of south Australia, Department of Education and children's services, Gifted And Talented Children And Students Policy , 2010).

36) Gu, Ja-Oek and others. Curriculum Development for the Gifted High School Students, Korean Educational Development Institute, Seoul, 2005.

37) Delisle, James R. and Berger, Sandra L. Underachieving Gifted Students, available at (http://www.kidsource.com/kidsource/content/giftedness_and _gifted.html), n.d.

38) Justin M. Bathon, intern, ECS Information Clearinghouse, 2004 by the Education Commission of the States (ECS).

39) Kim, MeeSook. Gifted Education in Korea, Korean Educational Development Institute, Seoul, September 23, 2010.

40) **Korean educational Development Institute**, available at (http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/about/welcome.do), 2011.

41) Korean educational Development Institute, **National Research Center for Gifted and Talented Education,**

available at (http://gifted.kedi.re.kr/GTInfoE/Gifted/GTInfoE00.php), 2011.

42) Kuo, Ching-chih and Others. **Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities**, Learning and Individual Differences, no. 20, 2010.

43) LeDoux, Louis & Others, **"Strategic Planning: Managing Strategically"**, Texas workforce commission, Training and development department, 2005.

44) Mahuika, Rangimarie. Māori Gifted and Talented Education: a review of the literature, Hamilton, New Zealand, 2007.

45) Mcdonough, Emily &Ruthford, Justin. New Zealand's gifted and talented education, New Zealand Journal for Gifted Education, Vol. 14, No.1, 2008.

46) Ministry of Education - **Gifted and Talented StudentsMeeting Their Needs inNew Zealand Schools**– Wellington , New Zealand – Published by Learning Media Limited,2000.

47) Ministry of Education. Gifted and Talented Students:Meeting Their Needs inNew Zealand Schools, Wellington, New Zealand, Learning Media Limited, 2000.

48) multiple intelligences, Learning and Individual Differences , no. 20, 2010.

49) National Association for Gifted Children (NAGC), (http://www.nagc.org/), 2008.

50) OECD, Education: crisis reinforces importance of a good education, available at(http://www.oecd.org/dataoecd/53/16/46335575.pdf, Paris, 2010.

51) Oklahoma State, Department of Education ,FY 2009 GT Annual Report, 2010.

52) Reis, Sally and Renzulli, Joseph S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research, Learning and Individual Differences, no. 20, 2010.

53) Reis, Sally m. and Renzulli, Joseph S. Developing High Potentials for Innovation in Young People Through the Schoolwide Enrichment Model, The International Handbook on Innovation, 2003.

54) Department for children, schools and families ,Effective provision for gifted and talented children in primary education, available at (http://dera.ioe.ac.uk/2515/), May2008.

55) Renzulli,. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In [R. J. Sternberg ' J. E. Davidson (Editors)], CONCEPTIONS OF GIFTEDNESS. New York: Cambridge University Press,1986.

56) Republic of Korea, Ministry of Education. Science and Technology, Education in Korea, MEST, Seoul, 2009. P.124.

57) Riley, T. and others. The Extent, Nature and Effectiveness of Planned Approaches in New Zealand schools for providing for gifted and talented students: Report to the Ministry of Education, Institute for Professional Development and Educational Research,Massey University, New Zealand, 2004.

58) Silverman, Linda Kreger. Characteristics of Giftedness Scale, available at, (http://www.gifteddevelopment.com/PDF_files/scalersrch.pdf), n.d.

59) State of New south wales, Department of Education and Training, Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students, 2004.

60) 1Sternberg, R. Beyond IQ: A triarchic theory of human Intelligence. Cambridge, England: Cambridge, 1985.

61) Subhi, Tyisir. Gifted Education in the Arabian Gulf and theMiddle Eastern Regions: History, Current Practices, New Directions, and Future Trends, (in) Shavinina, Larisa (ed.), International Handbook of Giftedness, ch.79, Springer Science+ Business Media, 2009.

62) The Korean Ministry of Education, Science and Technology, Education for the Gifted and Science and Technology Education, 2009.

63) **The National Association for Gifted and Talented Education**, NAGC – CEC Teacher Knowledge & Skill Standards, available at (http://www.nagc.org/), 2011>

64) TKI, **Government support for gifted and talented children**, Initiative for gifted and talented learners, available at (http://www.tki.org.nz/r/gifted/initiatives_e.php), 2010.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم
الباحث	أ.إبراهيم فايز الغوراني
مقدم الورقة	أ.إبراهيم فايز الغوراني
الجهة الموفدة	المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين/ الاردن

مقدمة:

يَعيشُ العالم في العصر الحالي الذي يطلق عليهِ (عصر السرعة) العديدَ من الأحداثِ المتسارعة وكم هائل من التغيرات على الأفراد، ونتيجة لهذا الكم الهائل من التغيرات التي يشهدها العالم المعاصر في شتى مجالات الحياة أصبحَ الإبداع ضرورة حتمية للتمكن من الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات الواقعية المألوفة منها وغير المألوفة، والتي تحتاج الى طرق جديدة لحل هذه المشكلات. ونتيجة هذه التطورات حدثت تغيرات عديدة على النظام التعليمي، ومنها تربية الموهوبين والمبدعين، هذا المجال الذي تطور مع تطور العلم، وفي إطار الإهتمام بالإبداع قامت الدراسة بتسليط الضوء على معوقات التدريس في مدارس الموهوبين لبيان أهمية دور المدرسة في صناعة الإبداع في مختلف مجالات الحياة.

أشارَ بعض العلماء الى أن الإنسان يبدع ويخترع منذ الخليقة، وذلك من خلال الجماعات والمجتمع، فيذكر التاريخ أن الصينيين في عصر ما قبل الميلاد قاموا بتطوير نظام متقن من الإختبارات التنافسية لإختيار الأشخاص المميزين للمراكز الحكومية. وفي العصر اليوناني أكد أفلاطون في المدينة الفاضلة على أهمية الظروف الفردية في القدرات العقلية وغيرها من السمات، وكان له فيها نظرية معروفة فقد ميزّ بين " الرجل الذهبي" الذي يتمتع بذكاء رفيع، و"الرجل الفضي"، و"الفولاذي"، و"النحاسي". وكانت معظم الحضارات على مر العصور تفتتن بأبنائها البارعين في مجالات الحكم والملاحة البحرية والكشوف الجغرافية والحروب والألعاب الرياضية والفنون (جروان، 1998).

لذا بدأت الحاجة الى الاهتمام بطاقاتنا البشرية، واستثمارها استثماراً حسناً، فالمجتمعات لا ترقى وتتطور دون المتفوقين والمبدعين لانهم ركائز اساسية وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الانسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم يمثلون الأمل في حل المشكلات التي تعيق التقدم الحضاري المنشود(عوامله(1)، 2008).

الإطار النظري:

ظهر الاهتمام بالإبداع كموضوع للبحث منذ الخمسينات، وذلك مع بداية سباق الفضاء بين المعسكرين الشرقي والغربي، إلا أنه وبسبب تطور الابداع كمفهوم وإنتاج معروف مع الانسان منذ القدم، فقد اختلفت التعاريف والنظريات حول الموضوع واستخدمت مصطلحات كثيرة مرادفة لمفهوم الإبداع مثل: (اكتشاف، واختراع، وابتكار، وأصالة.. وغيرها). مما أوجد العديد من الآراء المختلفة أحياناً، وساعد في عدم وجود نظرية موحدة للإبداع، إلا أن كتابات وأبحاث العلماء كانت موزعة حول أساسيات مهمه في موضوع الإبداع مثل: مفهوم الإبداع، والعملية الإبداعية، والإنتاج الإبداعي، والإنسان المبدع، وتنمية الإبداع وتعليم التفكير، معوقات الإبداع، ومقياس الإبداع، وعلاقة الإبداع بالذكاء (السرور، 2003).

ولم يحظى الإبداع لفترة طويلة من الزمن بالإهتمام من جانب الباحثين، وكان لهذا السبب الأثر الواضح في تباين آراء العلماء فيما يخص مفهوم الإبداع، ونتيجة لذلك كان من الصعب إيجاد تعريف محدد ومتفق عليه، كما أن هناك عدد من الأسباب أدت إلى التأخر في الإهتمام بالإبداع نذكر منها:

- الإعتقاد السائد قديماً بأن الإبداع موهبة لا يمكن التدخل فيها من أجل غرسها في شخص لم تولد معه.
- الإعتقاد بأن الإبداع لا يتمتع به إلا عدد قليل من الناس.
- صعوبة قياس الإبداع مقارنة بالظواهر النفسية الأخرى كالذكاء، والشخصية، والقدرة الحركية (عبد المجيد، 2005).

لهذه الأسباب تباينت آراء العلماء في تحديد مفهوم الإبداع اصطلاحاً، فقد تناول كل منهم هذا المفهوم من زاوية تخصصه وخلفيته العلمية واهتماماته الشخصية، ويبدوا أن كلمة إبداع (Creativity) بهذا المعنى ظهرت في أوروبا في عصر النهضة لتشير إلى كل ما هو أصيل ومبتكر، وقد أدى التباين في تعريف الإبداع إلى الإعتقاد بأن عملية الإبداع لا يمكن دراستها علمياً لإختلاف المعيار الذي تقاس به.

وفيما يخص تطور مفهوم الإبداع فقد أشار جروان(1) (2002) أن مفهوم الإبداع تطور من خلال ثلاث مراحل رئيسية هي: المرحلة الأولى التي امتدت منذ أقدم العصور (العصر الإغريقي ثم العصر الروماني، مروراً بالعصر الجاهلي ثم الإسلامي وعصر النهضة) وتميز مفهوم الإبداع في تلك المرحلة بالخلط بين مفهوم الإبداع والعبقرية والذكاء والموهبة والنبوغ المبكر، والإعتقاد بأن الإبداع والعبقرية تحركهما قوى خارقة خارجة عن سيطرة الإنسان.

أما المرحلة الثانية التي بدأت مع نهايات القرن التاسع عشر والتي ركزت على العوامل الإجتماعية والبيئية في السلوك الإنساني، وكان من أبرز مظاهر هذه المرحلة الخلاف بين المدرسة الأوروبية في علم النفس التي ركزت على دور الوراثة في الإبداع، والمدرسة الأمريكية التي ركزت على إظهار دور العوامل الإجتماعية والبيئية، كما تميزت هذه المرحلة بظهور النظريات النفسية التي حاولت تفسير الإبداع، كما ظهرت المساواة بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء وانحسار الجدل حول أثر الوراثة والبيئة في العملية الإبداعية، والإعتراف بأهمية العاملين في الإبداع، وتميزت هذه المرحلة كذلك في تطوير بعض أدوات قياس الإبداع وبرامج لتنمية وتعليم الإبداع.

وفي المرحلة الثالثة أصبح مفهوم الإبداع أكثر وضوحاً في هذه المرحلة التي امتدت من منتصف القرن العشرين حتى العصر الحاضر وقد كان للتطور الهائل في تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات دوراً كبيراً في وضوح مفهوم الإبداع، والتميز بين مفهوم الإبداع والذكاء، وظهور عدد من النظريات والبرامج التربوية والتدريبية وأدوات ومقاييس واختبارات الإبداع أدت إلى اتساع البحوث والدراسات التجريبية التي تناولت مفهوم الإبداع(جروان(1)، 2002).

مفهوم الابداع:

يُعدّ الابداع شكل راق للنشاط الانساني، فقد أصبح منذ خمسينات القرن الماضي محوراً هاماً من محاور البحث العلمي في عدد كبير من دول العالم، تناول العديد من

الباحثين والنظريات مفهوم الابداع من جوانب متعددة وفيما يأتي أبرز ما ورد من تعريفات للإبداع.

يُعرّف الإبداع في اللغة العربية والمشتق من مصدر الفعل أبدع بمعنى إخترع أو إبتكر على غير مثال سابق.وتُعرّف الموسوعة الفلسفية العربية الإبداع على أنه إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات كالعلوم والفنون والأداب (الزيات، 1965).

كما عرفته الموسوعة البريطانية الجديدة على أنه القدرة على ايجاد شيء جديد كحل لمشكلة ما، أو أداة جديدة أو أثر فني أو أسلوب جديد.

(The New Encyclopedia Britannica,1992)

كما عرفّه سانتروك (Santrock) على أنه القدرة على التفكير بموضوع ما وبطرق مختلفة جديدة وغير اعتيادية والتوصل الى حلول فريدة للمشكلات(عوامله(2)، 2008).

و قد قدمت نظريات علم النفس العديد من التعريفات، فقد عرفته نظرية الجشطالت الى أن الإبداع عبارة عن إعادة دمج أو ترجمة المعارف والأفكار بشكل جديد. كما عرّف تيرمان(Terman) بأنه عملية تدمير جشطالت موجود من أجل بناء جشطالت أفضل. كما قدمت نظرية التحليل النفسي تعريفاً للإبداع بأنه محصّلة لتفاعل ثلاثة متغيرات للشخصية هي: الأنا والأنا الأعلى والهو. وأن تحقق الإبداع مرهون بكبت "الأنا" حتى تبرز على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور(Taylor,1993).

أما دونالد ترفنجر (Treffinger) فقد اعتبر الإبداع من المفاهيم المحيّرة التي لا يوجد لها تعريف محدد يحظى بالقبول في مختلف الدوائر النفسية في العالم، ويذكر أن هناك أكثر من مئة تعريف للإبداع، كما يذكر تايلور(Tayler) في نفس المجال أن جهوداً كبيرة بذلت لاستيعاب مفهوم الإبداع، وأن هناك أكثر من خمسين تعريفاً لهذا المفهوم (ابو جادو؛ نوفل، 2007).

أما التعريف العام للإبداع فقد عرفّه تورنس (Torrance) بأنه العملية التي تشبه البحث العلمي وعملية الإحساس بالمشاكل والثغرات في المعلومات، وتشكيل أفكار أو

فرضيات، ثم إختبار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم الوصول إلى نتائج (Torrance, 1969).

ومما سبق يمكن تعريف التفكير الإبداعي على أنه عملية عقلية معقدة تندرج كغيرها من أشكال التفكير المركب تحت مظلة " حل المشكلة "، و أن الحلول الجديدة أو الأصيلة للمشكلات هي في الواقع نتاجات عملية تطورية تندرج من بدايات قد لا تكون ناضجة و غير كافية إلى أن تصل الذروة عند إيجاد الحل، فإننا لا نملك إلا التسليم بأهمية الخبرة السابقة والمخزون المعرفي للفرد في الوصول إلى نتاجات إبداعية. و هذا يعني أن العمل الإبداعي في الواقع يمثل امتداداً لعمل سابق بدأ به الشخص المبدع نفسه أو انتهى إليه آخرون ممن سبقوه أو عاصروه.

نظريات الإبداع:

وضع العلماء الإبداع ضمن إطار مفاهيمي بغرض فهمه والتحكم والتنبؤ به. وقد قدمت النظريات المختلفة فهمها للإبداع بشكل يتسق مع المنطلقات الأساسية لكل نظرية وتفسيرها الخاص للسلوك البشري. وهناك نظريات عديدة تناولت موضوع الإبداع ويمكن ايضاح ذلك كما يلي:

1. النظرية العبقرية: وتُعدّ النظرية العبقرية من أقدم النظريات التي تناولت موضوع الإبداع وهذه النظرية من النظريات المرتبطة في الفكر الغربي منذ وقت طويل، وتقوم بتفسير الأعمال الإبداعية على أساس الإفتراض بأن الإنسان ليس إلا مخلوق ناقل للأفكار السماوية والإرادة الإلهية. وأن الإنسان لا يلعب دور رئيسي في عملية الإبداع والخلق الذي هو من فعل الخالق (briggs,1984).
2. نظرية التحليل النفسي: من الجدير بالذكر أن النظرية التحليلية وعلى يد العالم فرويد قامت بتقديم نظرية متكاملة في تفسير الإبداع، حيث قام "فرويد" باستخدام الديناميات النفسية والمفاهيم العامة لنظريته في تفسير ظاهرة الإبداع، وقد اشار إلى أن المحرك الأساسي للأعمال الإبداعية هو الصراعات الداخلية للفرد التي لم تحل

وظلت مكبوته في مستوى اللاشعور، كما يربط العملية الإبداعية بعملية تفكير أولية والتي بدورها ترتبط باللاشعور والهو الذي يمثل بالبدائية واللاعقلانية والغريزية (روشكا، 1989).

3. النظرية الترابطية: يرى أتباع هذه النظرية مثل ثورندايك ان تنظيم العناصر الجديدة المتضمنة في التركيب أكثر تباعداً بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعاً، ويكون معيار التقويم في هذا التركيب هو الأصالة والتواتر الإحصائي للترابطات (روشكا، 1989).

4. النظرية السلوكية: يرى أنصار هذا الإتجاه امثال سكنر، وبافلوف، وواطسون أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالإرتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المنبه والإستجابة، بتعزيز الإستجابات المرغوب فيها، أي أن الأفراد لديهم القدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقيادتهم نحو التفكير المبدع (ابو جادو، 2004).

5. النظرية المعرفية: ويرى أنصار هذه النظرية امثال تايلور وجيتزلز أن العمليات والمهارات العقلية يُعد جوهر عملية التفكير، وركزوا على مفهوم الإستبصار الذي يحدث نتيجة لإعادة التنظيم العقلي للعناصر المهمة في الموقف المشكل، أما "بياجيه" فيرى أن الإنسان في معظم الأحيان يتمثل للمعلومات وتصنيفها في ظل ما يعرفه بالفعل، وعندما يصادف مواقف لا يستطيع تمثلها في ضوء ما لديه من خبرات، يحدث لديه اختلال في التوازن المعرفي، وهذا يدفعه لإبداع استراتيجيات جديدة، أو تعديل ما لديه من استراتيجيات لمواجهة التحدي أو المشكلة القائمة (جروان(2)، 2002).

6. النظرية الإنسانية: يرى أنصار هذه النظرية أمثال ماسلوا وروجرز أن نزوع الفرد نحو تحقيق ذاته واستثمار إمكاناته خاصية من خصائص الإنسان وليست نتاجاً لحياة الإنسان في ظروف اجتماعية محددة وبذلك كان تحقيق الذات هو الأساس في الإبداع، وأن الإبداع يرتبط بشكل أساسي بما يلي:

أ. السلامة العقلية والتي تتحقق بتشكيل الفرد واحترام ارآئه الشخصية.

ب. الحرية النفسية وتتحقق باتاحة الفرص المختلفة عبر الاستطلاع والاستكشاف للوصول إلى الخبرات واكتسابها (أبو جادو، 2004).

7. نظرية جيلفورد Guilford Theory: تستند هذه النظرية في تفسير الإبداع على أنه مكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: العمليات، والمحتوى والنتاجات، وأن الذاكرة هي أساس جميع أنواع السلوك المرتبطة بحل المشكلة، واستناداً للنموذج فإن الخطوة الأولى في حل المشكلة تبدأ باستقبال النظام العصبي للفرد كمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم. ويتم معالجة المعلومات في مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة مروراً بعدد من العمليات المعقدة في الدماغ من تصنيف وتركيب وتحليل للوصول إلى الحل النهائي (Guilford,1986).

8. نظرية اوسبورن Osborn Theory: عَدتّ هذه النظرية العصف الذهني هو الأساس في تحفيز الإبداع ومعالجة المشكلات وتقوم هذه العمليات على الفصل بين عمليتي توليد الأفكار وتقويمه، وتقوم هذه النظرية على ثلاث مراحل أساسية تبدأ بالمرحلة الأولى التي يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية تحضيراً لعرضها في جلسة العصف الذهني، ثم توضيح كيفية العمل في المرحلة الثانية، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها. وفي المرحلة الثالثة يتم تقويم الأفكار واختيارها علمياً وفي هذه المرحلة قد تظهر أفكار جديدة مبنية على الأفكار التي تطرح وقد تستغرق وقتاً طويلاً (Osborn,1963).

9. نظرية التشلر Altshuller Theory: عُرفت هذه النظرية بإسم نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات (TRIZ)، وتشكل هذه النظرية نموذجاً علمياً للنظم المستندة إلى قاعدة معرفية تستخدم طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات (أبو جادو؛ نوفل، 2007).

10. نظرية ستيرنبرج Sternberg Theory: فيما يخص نظرية "ستيرنبرج" في الإبداع فهو ينظر الى الإبداع ضمن ثلاثة أوجه أو جوانب متداخلة هي: الجانب المتعلق بالقدرة العقلية أو الذكاء والجانب المرتبط بأسلوب التفكير والجانب المتعلق بالشخصية. وقد ركز ستيرنبرج كثيراً على علاقة الإبداع بالذكاء وقام بعدد كبير من الدراسات معالجة مفاهيم الذكاء والإبداع والموهبة من النواحي النظرية والتجريبية في عدد كبير من كتاباته (جروان(2)، 2002).

من خلال العرض السابق للنظريات التي فسرت الابداع، يلاحظ القارئ والمتتبع لهذه النظريات ان كل نظرية من هذه النظريات قامت بتفسير مفهوم الإبداع من خلال الخلفية العامة للنظرية، كما أن النظريات التي ارتبط إسمها بأسم عالم بعينه مثل نظرية ستيرنبرج او نظرية جيلفورد فيلاحظ بأن النظرية قد تميزت بالطابع والتوجه العام للنظرية التي ينتمي اليها هذا العالم.

معوّقات الإبداع

تحدث بعض الباحثين عن معوقات الإبداع في العديد من الكتب والمجلات والدراسات التي اهتمت بشكل رئيسي بمعوقات الإبداع وقاموا بتقسيم هذه المعوقات وتصنيفها إلى أكثر من تصنيف، وهذه التصنيفات مختلفة عن بعضها البعض في المظهر ولكنها في جوهرها شبيهة ببعضها اذا لم تكن تحتوي نفس الجوهر ونفس الفكرة ولكن بكلمات مختلفة.

وقد قسمت معوقات الإبداع إلى أربع معوقات رئيسية هي: (جروان(1)، 2002)

أولاً: المعوقات الشخصية

يقصد بها المعوقات الموجودة بالفرد نفسه، ومن تلك المعوقات ضعف الثقة بالنفس لدى الفرد و الميول للمجاراة و الحماس المفرط، و التشبع و التفكير النمطي والتسرع وعدم احتمال الغموض.

ثانياً: معوقات الإبداع في الأسرة

إن للأسرة دور كبير في تنمية الإبداع أو إعاقته, فالأسرة هي المدرسة الأولى والمجتمع الأول الذي يتعامل معه الطفل، و هي الأساس الذي يشكل شخصية الفرد منذ الطفولة، لهذا يعد للأسرة تأثيراً مميزاً على ابداع أبناءها، و تتعرض الأسرة لعوامل كثيرة تؤدي إلى إعاقة الإبداع مثل تدني المستوى الإقتصادي للأسرة, كما أن أحادية المسؤولية في تربية الأبناء تلعب دوراً كبيراً في إعاقة الإبداع.

ثالثاً: معوقات الإبداع في المؤسسات التعليمية

تواجه المؤسسات التعليمية في الوطن العربي تحديات كبيرة ترد إلى النظام العالمي الجديد والتطور العلمي والتكنولوجي السريع الذي يحيط بهذه المؤسسات، ونتيجة ذلك ظهرت العديد من المعوقات التي ارتبطت بالمؤسسات العلمية، ومن هذه المعوقات عدم وجود استراتيجة وطنية واضحة لرعاية المبدعين، ولا يزال جوهر الرسالة التي تؤديها المؤسسة التعليمية أحادى الجانب حيث تركز على التعليم وليس التفكير أو الإبداع, كما أن هناك عزلة وفجوة بين المدرسة والجامعة والفجوة بينهما في اتساع مستمر, كما أن الأساليب المستخدمة في تقويم نتاجات التعلم والقرارات لا تبنى على نتائجها.

رابعاً: معوقات الإبداع في المجتمع

المجتمع عبارة عن منظومة من المؤسسات التي تضم الأسرة والمدرسة والجامعة والنادي والجمعية والمسجد والكنيسة وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية، وتتداخل مجموعة من العناصر مثل الثقافة والإقتصاد والدين والسياسة والإدارة والتعليم والتي تشكل الموروث الحضاري والتاريخي لشعب أو أمة، و هذه المؤسسات تشكل بمجموعها المناخ العام للمجتمع، فإذا كان أحد هذه العناصر أو أكثر يشكل محدداً للإبداع فإنه من المكن وصف المجتمع ككل بأنه كابح للإبداع (جروان(1)، 2002).

العوامل التي تؤثر على الابداع

تقسم العوامل التي تؤثر في قدرة الفرد على التفكير الإبداعي الى قسمين هما:

1- العوامل الداخلية للفرد: هناك ظروفا داخل الفرد مرتبطة بدرجة كبيرة بالعمل الإبداعي والقدرات الإبداعية، مثل:

أ- الأمان النفسي والحرية: فكلما شعر الشخص بالأمان النفسي والحرية الكاملة للتعبير، زادت فرصة ظهور الإبداع البناء لديه بشكل أكثر وضوحاً.

ب- الإنفتاح على الخبرة: ويعبر عن الوصول إلى مرحلة متقدمة من الوعي و المعرفة، والتخلص من التمركز حول الذات، واستخدام أطر مختلفة وغير مقيدة في عملية التفكير التي يقوم بها عند التفاعل مع المواقف المختلفة.

ج- التقييم الذاتي: إن أكثر الظروف أهمية في الإبداع تكمن في تلك العمليات التي يقوم الفرد من خلالها وبشكل مستمر في تقييم ذاته بطريقة موضوعية، من خلال عدم التوقف عن طرح الأسئلة حول ما يقوم به والبحث عن الإجابات المناسبة، التي ينتج عنها إحساس الفرد بذاته والرضا عنها.

2- عوامل بيئية: هناك العديد من العوامل الخارجية التي قد تؤثر على القدرات الإبداعية لدى الفرد والتي تساعد على تطورها أو إحباطها، ومن هذه العوامل:

أ- المستوى الاقتصادي: فكلما تمتع الفرد بمستوى اقتصادي جيد، كانت لديه المقدرة على توفير المواد والأدوات اللازمة لتنمية الإبداع، وتجريب الأفكار بطريقة عملية، فضلاً عن الراحة النفسية التي يشعر بها، والتي من شأنها أن تعمل على صفاء الذهن، وتقليل انشغال الفرد بالمشكلات الناجمة عن تدني المستوى الإقتصادي.

ب- المستوى الثقافي: كلما كانت أسرة الطفل تتمتع بالمستوى العلمي الجيد، وتمتاز بالوعي والثقافة، كانت احتمالية الإهتمام بالطفل وتقديم المساعدة له أكبر، مما يؤدي إلى ظهور المزيد من فرص الوصول للإنتاجات الإبداعية.

ج- الأنماط التعليمية: ويقصد بها طرائق وأساليب التدريس المتبعة في التعليم المدرسي، فإهمال الفروق الفردية بين الطلبة والتركيز على أساليب التدريس الجمعية يؤدي

إلى تجاهل فئة الطلبة المبدعين فتتدنى دافعيتهم للإبداع، كما أن البيئات الصفية المنفرة وما ينجم عن ذلك من ضغوطات نفسية وقلق وتوتر، وتقييد حرية التعبير والعزله الإجتماعية لدى العديد من الطلبة المبدعين، يقلل من فرصة ظهور الأعمال الإبداعية (السرور، 2002).

دور المعلم في دعم الإبداعي:

يظل المعلم من أهم المثيرات التي تعمل على تهيئة المناخ الفعال للتعلم داخل الحجرة الدراسية بصورة تدفع الطالب إلى التفكير المتميز والأصيل الذي هو أحد سمات الشخصية المبدعة, حيث أن كل ما يقوله المعلم ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم الطلاب، والبحوث التي تمت في العشرين سنة الماضية تشير إلى تأثير سلوك المعلم, ليس على تحصيل الطلاب فقط وإنما على مفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وقدرات التفكير, فالأسلوب الذي يتعامل به المعلم مع الطلاب داخل الحجرة الدراسية , والطريقة التي يعالج بها قضاياهم وسلوكياتهم, وكذلك وجهة النظر التي يبديها نحو أرائهم ومقترحاتهم وأفكارهم, لها الأثر الأكبر في إثارة دوافعهم نحو التفكير والإبداع, ولا يجوز للمعلم أن يترك تنمية القدرات الإبداعية للصدف، حيث إن تلك القدرات يمكن تنميتها إذا ما توافرت مواقف تربوية محددة وقابلة للقياس,مما يناسب التعلم الذاتي والتدريس في أجواء تعليمية ملائمة (الكرش,1998).

ولقد أجريت العديد من البحوث لدراسة العلاقة بين سلوك المعلم وتعلم الطلاب، والنتيجة العامة لهذه البحوث تعزو تعلم الطلاب، وإنجازهم لخصائص معينة في التدريس، مثل التعامل اللفظي بين المعلم والطلاب، وإدارة الفصل, ووضوح الهدف، وتنظيم الفصل، واستراتيجيات توجيه الأسئلة, وأسلوب الإجابة على تساؤلات الطلاب،نظام المكافآت، وأسلوب التوجيه, لذلك فإن المعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الإبداع لن يستطيع أن يفعل شيئاً حيال تنمية التفكير الإبداعي، وتكون المواقف التعليمية التي يخططها وينفذها ليست سوى مواقف تقليدية تستهدف نقل ما في الكتاب إلى عقول الطلاب, دون أي قدرة

على توظيف تلك المادة أو التفكير فيها أو تطبيقها في مواقف جديدة تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب (الأعسر,1998).

فإذا نجح المعلمون في استخدام سلوكيات تعمل على دعم الإبداع, فإن ذلك سوف يساعد على تنمية قدرات التفكير لدي الطلاب, حيث دلت نتائج دراسة بدر (1985م) أن توافر الخصائص الإبداعية في البيئة المدرسية داخل الفصل الدراسي بمقدار متوسط , يؤدي إلى ارتفاع القدرات الإبداعية لدى الطلاب مقارنة بالبيئات المدرسية التي تتوافر فيها هذه الخصائص بمقادير قليلة. وأشارت دراسة مكروميك وآخرون (Mccormick & others 1987) إلى أن الحجرة الدراسية المفتوحة تنمي الإبداع الفردي والثقة, وأكدت دراسة لايتون(1986, Lytton)أن الإبداع يزدهر في البيئة الحديثة التي فيها حرية ومرونة.

وفي هذا الإطار قدم (زهور, 2008م) العديد من الاقتراحات التي تساعد المعلم على دعم إبداعية الطلاب ومنها:

1- يستخدم طريقة المناقشة والحوار داخل الفصل.
2- يشجع التلاميذ على التعلم التعاوني.
3- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ إثناء الشرح.
4- يستخدم أسلوباً مشوقاً عند بداية الدرس.
5- يتسم بقدر كبير من المرونة داخل الفصل.
6- يحرص على استخدام روح الدعابة في الفصل حتى لا يمل التلاميذ من طريقة الأداء.

مشكلة الدراسة:

يُعدّ الإبداع أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى تحقيقها، فالأفراد المبدعون يلعبون دوراً مهماً وفعالاً في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية ومجتمعنا اليوم بأمس الحاجة إلى الاهتمام بالطلاب المبدعين، الذين يبنون الحضارات ويصنعون التقدم لأمتهم وللعالم أجمع، فما أحوج طلابنا إلى

الاهتمام بتنمية النواحي العقلية والمعرفية في سبيل إخراج طاقات الإبداع لديهم وتوجيهها الوجهة السليمة المناسبة.

ومن خلال العمل في مجال الإبداع والمدارس التي تعنى بالموهوبين والمبدعين يلاحظ أن هناك العديد من المشكلات التي تعيق ابداع المعلمين في هذه المدارس. لذا تتناول الدراسة العوامل المختلفة التي تسهم في إعاقة إبداع المعلم مثل (البيئة الإدارية للمدرسة، الحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية، والمناخ التنظيمي للمدرسة، وظروف العمل، والعوامل الشخصية).

كما أن معوقات الإبداع من الموضوعات الجديرة بالإهتمام وتحتاج الى مزيد من البحث والدراسة، وتتمثل مشكلة الدراسة بالتعرف على طبيعة معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الإردن.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة، سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الجنس ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الخبرة ؟

أهمية الدراسة:

تُعدّ المدرسة ركيزة مهمة في بناء المجتمع في عصرنا الحالي حيث تقوم هذه المدارس بدورها في إعداد الفرد لأداء دوره في المجتمع بشكل مناسب، والتوجهات التربوية الحديثة تشير إلى الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في تنمية الإبداع لدى طلبتها، وتنبع أهمية هذه

الدراسة من أنها تدرس معوقات الإبداع في مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظر العلمين والمعلمات، ويُعدّ هذا النوع من المدارس قاعدة أساسية لتربية الأجيال وتنشئتهم تنشئة سليمة بحيث يخرج الطالب إلى الحياة مهيئاً للعطاء والإبداع وخدمة المجتمع لذلك لا بد من جعل المدرسة بيئة داعمة ومناسبة لكل أفراد العملية التعليمية، وما يتطلبه ذلك من تهيئة مناخ مناسب للمعلمين يساعدهم على إعطاء أفضل ما لديهم وتعُدّ هذه الدراسة هامة في الجوانب التالية:

الجانب العملي:

1. تساعد معلمي مدارس الوهوبين في الأردن، في توضيح وجهة نظرهم من العوقات التي تعيق عملية إبداعهم.
2. تساعد طلبة مدارس الوهوبين في الأردن في تقديم تعليم أفضل لهم، حيث تهتم هذه الدراسة بالتعرف على معوقات الإبداع لدى المعلمين من أجل تقديم تعليم أفضل لهم.
3. تساعد وزارة التربية والتعليم في الوقوف على معوقات الإبداع في تلك المدارس.

الجانب النظري:

يمكن اعتمادها كمرجع يستفيد منه الدارسين والمهتمين في مجال تربية وتعليم الموهوبين والباحثين الذين يهتمون بالاتجاهات النظرية والدراسات والبحوث والأدب النظري ذي العلاقة بموضوع معوقات الإبداع.

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات الإبداع لدى المعلمين ضمن عدد من المحاور التي تم اعدادها وتصميمها من قبل الباحث، كعوامل أساسية تعرف بمجالات معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن، وبيان هذه المعوقات وأكثرها تأثيراً على الإبداع حسب وجهة نظرهم، كذلك تحديد العلاقة بين معوقات الإبداع

وكل من البيئة الإدارية السائدة في المدرسة، والحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية، والمناخ التنظيمي للمدرسة، وظروف العمل والعوامل الشخصية.

مصطلحات الدراسة:

الإبداع: نشاط فردي أو جماعي يقود إلى إنتاج أو حل لمشكلة معينة أو تطوير أساليب جديدة يتصف بالأصالة والجدة والفائدة. وقد عرفه تورانس (Torrance) بأنه عملية تساعد الفرد على أن يكون أكثر حساً للمشكلات، وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات، واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع الفرد نقلها للآخرين (Torrance, 1969).

معوقات الإبداع: وهي الظروف التي تقف في طريق الإبداع لدى المعلم والتي ستكون في هذه الدراسة (معوقات نفسية، ومعوقات ذهنية، ومعوقات بيئية داخلية "الأسرة والمدرسة "، ومعوقات بيئية خارجية "العمل والمجتمع").

مدارس الموهوبين: هي المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن (مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الزرقاء، والسلط، وإربد، ومدرسة اليوبيل) للعام الدراسي 2009/2008.

المعلمين والمعلمات: هم الذكور والإناث الذين يعملون في الكادر التعليمي لتدريس الطلبة الموهوبين، ومكلفين بالتدريس في مدارس الموهوبين في الأردن (مدارس الملك عبدالله الثاني الزرقاء، السلط، إربد، ومدرسة اليوبيل).

العوامل الشخصية: الحاجات والميول والإتجاهات والإدراكات الخاصة بالمعلم.

ظروف العمل: القضايا المتعلقة بمتطلبات العمل والمصادر المتوفرة والضغوط وأعداد الطلبة.

المناخ التنظيمي: ويشير إلى البيئة الإجتماعية أو النظام الإجتماعي الكلي لمجموعة العاملين في التنظيم الواحد.

الحوافز: هو العامل الخارجي الذي يؤثر على الفرد ليقوم بسلوك ما وهو متعدد الأشكال والأنواع، ويختلف تأثير الحافز تبعاً لمستواه، وأهميته بالنسبة للفرد.

البيئة الادارية: وهي أساليب العمل والإجراءات والأنظمة المستخدمة وأنماط الإتصال وأسلوب القيادة السائد، وغيرها.

محددات الدراسة:

- تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2009/2008).
- نتائج هذه الدراسة مرتبطة بالأداة التي تم بناؤها لهذا الغرض.

الدراسات السابقة

عمد الباحثون على اختلاف نظرياتهم على تناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل، وهذا إن دل فأنما يدل على أهمية الابداع وما يعتريه من مشكلات، وعلى الرغم من هذا الاهتمام الا أن مفهوم الإبداع ما زال يحتاج الى العديد من الدراسات في نفس المجال، وفيما يأتي عرض لمجموعة من الدراسات العربية والاجنبية التي تحدثت عن عنوان الدراسة.

في دراسة المسيليم وزنيل (1992) والتي هدفت إلى التعرف على أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في دولة الكويت من وجهة نظر عدد من مدراء المدارس، قام الباحثان بإعداد استبانه اشتملت على أربعة مجالات هي: مجال المعلمين وإعدادهم المهني، ومجال الطلاب، ومجال قوة وصلاحيات إدارة المدرسة، ومجال المنهاج المدرسي، وطبقت على عينة من خمسين فرداً من مجتمع المدراء في المدارس الثانوية، وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن هناك اتفاقاً ذا دلالة عالية بين أفراد العينة على معوقات الأنشطة الابتكارية في المدارس الثانوية في

المجالات الأربعة التي تضمنتها الاستبانة، كما كشفت الدراسة عن نتائج مهمة أخرى منها أن الناحية المادية لا تمثل عائقاً في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة، وكذلك عدم مكافأة المعلمين مادياً لا يقف عائقاً أمام إقبالهم على ابتكار أنشطة جديدة.

أما دراسة عبادة (1993) والتي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في معوقات التفكير الابتكاري، حيث طبقت على عينة من (235) معلماً ومعلمة من معلمي المراحل التعليمية المختلفة بثلاث محافظات من محافظات جمهورية مصر العربية، واستخدم في هذه الدراسة استطلاع رأي، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة توصل الباحث إلى قائمة من معوقات التفكير الابتكاري تم توزيعها إلى ثلاث أجزاء وهي معوقات تتعلق بالأسرة وأخرى تتعلق بالمدرسة وثالثة تتعلق بالمنهاج، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أبرز هذه المعوقات هي تلك المعوقات التي تتعلق بالمدرسة حيث تركزت بحجم أكبر في مرحلة التعليم الإعدادي (المتوسط) بمقارنتها بمرحلة التعليم الإبتدائي ومرحلة التعليم الثانوي.

كما قامت حمود (1995) بدراسة هدفت الى التعرف على أبرز المعوقات التي تعترض المبدعين في الأسرة والمدرسة والمجتمع والتي تشعر بها عينة من الطلبة العرب المتفوقين والموهوبين، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة استبياناً بقصد جمع البيانات المطلوبة من الطلبة المستهدفين في عينة الدراسة وعددهم (73) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة اليوبيل في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات الإبداع تتمثل في المدرسة من حيث عدم توافر الإمكانات المناسبة وضعف كفاية وتأهيل المدرسين وعدم تقدير المدرسة لمواهب الطلبة وعدم تشجيعهم ومساعدتهم وعدم المبالاة بأفكارهم الإبداعية.

كما اشارت دراسة سليمان (1999) والتي هدفت الى التعرف على معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم، تكونت عينة الدراسة من (21) مدير ومديرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإعتباره أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات، حيث قام بإعداد استبانه تشمل ثمانية أبعاد تتضمن معوقات تتعلق بأولياء الأمور، والقدرة على

إدارة الوقت، وضعف مهارات الإشراف، والطلبة، وتوقف تطوير المدير الشخصي، والسلطة التعليمية المشرفة، والمعلمين، والبناء المدرسي.

واشارت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات في الإدارة المدرسية على مجالي أولياء الأمور وإدارة الذات كانت أعلي عند الذكور منها عند الإناث، كما اشارت نتائج الدراسة إلى أن معوقات العمل في الإدارة المدرسية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم كانت من ابرز معوقات الابداع من وجهة نظر عينة الدراسة.

كما قام فليث ودينس (Fleith and Denise , 2000) بدراسة للتعرف على الصفات التي تعيق تطور الإبداع في البيئة الصفية، قام الباحث بإجراء مقابلات مع (7) معلمين من المدارس الحكومية، و(31) طالب وطالبة في الصفوف الثالث والرابع. وتوصل الباحث إلى أن كل من الطلبة والمعلمين يعتقدون أن البيئة الصفية هي التي تحفز الدافعية، وهي التي تقدم للطلبة فرصة الإختيار، وقبول الأفكار المختلفة والتي ترفع من مفهوم الذات لديهم، وتركز على نقاط قوة واهتمامات الطلبة، كما أظهرت النتائج أن البيئة التي تعيق الإبداع هي التي تتصف بإهمال الأفكار، وسيطرة المعلمين ووجود النظام الصارم من قبل الإدارة.

كما قام البكر (2002) بدراسة هدفت الى التعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية حيث طبقت على عينة مكونة من (230) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من خمس عشرة مدرسة بمدينة الرياض من المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية، واستخدمت في هذه الدراسة استبانه من إعداد الباحث تتضمن (34) فقرة من نوع الإجابة المغلقة للتعرف على رأي المعلمين في هذه المعوقات. واعتمدَ على حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات، حيث توصل من خلال تحليل النتائج إلى أن أكثر المعوقات تتركز في المعلم الذي يقوم بنقل المادة من خلال العرض والتوضيح ودون تشجيعه لطلابه على التنافس فيما بينهم وقيامه بالإجابة عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً لطلابه وكذلك تلخيصه للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها.

قام كل من برايت و فيليبا بدراسة (Bright and Phillipa, 2002) للبحث في اتجاهات المعلمين البريطانيين نحو مفهومهم للإبداع، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من المدارس الاعدادية البريطانية وقام بتوزيع استبان على المعلمين تتضمن اسئلة متعلقة بتعريف الإبداع والعوامل التي تساعد في تنمية الإبداع والعوامل التي تعيق الإبداع لدى الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة الى ان (90٪) من المعلمين الذين طبقت عليهم الاستبانة يعتقدون بأمكانية تطوير الإبداع ورعايته عن طريق عدد من النقاط مثل: بناء الثقة بين المعلم والطالب، وتمكين الطلاب من الحصول على بعض الخيارات فيما يتعلق بتعليمهم ووسائله.

وقام دياب (2005) بدراسة للتعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (100) معلم تم اختيارهم عشوائيا من مدارس تابعة لوكالة هيئة الامم المتحدة في قطاع غزة. واسهمت هذه الدراسة في تعريف العاملين التربويين معوقات تنمية الإبداع لدى طلبتهم بما يساعد على الحد من هذه المعوقات، والعمل على توفير ما يلزم من احتياجات ومتطلبات لرعاية الإبداع وتنميته. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد استبانه تشمل أربعة أبعاد تتضمن معوقات تتعلق بالمنهاج، والبيئة المدرسية، والمعلم، والطالب.

وخرجت الدراسة بتوصيات من اهمها ضرورة الإهتمام بتنمية الإبداع باعتباره هدفاً رئيساً من أهداف التربية والتعليم والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة ومشوقة تعمل على تنمية الإبداع، وتوصلت الدراسة في نتائجها الى مجموعة من المعوقات التي تعيق الابداع كان من اهمها النقاط التالية:

- عدم توافر بيئة مدرسية مشوقة ومشجعة.
- عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالبحث والتنقيب والاطلاع والاكتشاف.
- عدم تقدير الإدارة المدرسية للإنجازات.
- عدم توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى طلبته.

- عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.
- عدم اهتمام المعلم بالأسئلة المفتوحة والتي تنمي التفكير التباعدي.
- كما قام الشراري (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات الإبداع لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلماً ومعلمة من مجتمع عدده (1150)معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن اهتمام الإدارة بإصدار التعليمات، وإصرار مدير المدرسة على تنفيذ تعليماته بدقة، وعدم توفر نظام ذاتي للتطوير التربوي للمدرسة هي من المعوقات المتعلقة بمجال الإدارة. أما بالنسبة لمجال الحوافز فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد نظام استثنائي لترقية المعلم المبدع، ونقص الموارد المالية من معوقات الإبداع في هذا المجال، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والعلمات لصالح الذكور فيما يتعلق بمجال (الإدارة، والمناخ التنظيمي، وظروف العمل، والحوافز، والبيئة الإجتماعية والثقافية).

وقام الصبيحي(2006) بدراسة بعنوان"المعوقات التي تحد من عملية الإبداع الفني عند معلم التربية الفنية" والتي هدفت الى التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه مجتمع الدراسة وتؤثر سلباً على ابداعهم، والتعرف كذلك على درجة التأثر لكل من هذه المعوقات على عملية الابداع الفني لدى المعلم، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (65) معلم ومعلمة، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة الى عدد من النتائج التي تعيق إبداع المعلم منها:

معوقات ذاتية: والتي ترتبط بالمعلم وعدم محاولته لتطوير ذاته، واللامبالاة في ممارسة عمله.

معوقات خارجية: وتتمثل في عدم توفير الجو المناسب لابداع المعلم وتكليف المعلم بأعمال اضافية خارج نطاق تخصصه.

معوقات الابداع الخاص: مثل تكرار الأفكار وتشابهها وعدم القدرة على التطوير.

ملخص الدراسات السابقة

يتضح من مراجعة الأدب التربوي أن معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تم استعراضها قد اهتمت بمعوقات الإبداع لدى المعلمين والطلبة كما تناولت بعض الدراسات معوقات ذات علاقة بالإبداع مثل دراسة و(الصبحي، 2006) و(عبادة، 1993) و(عبد القادر، 1992) والتي تناولتا موضوع معوقات التفكير الابتكاري لدى المعلمين والتلاميذ، كما تناولت دراسة (دياب، 2005)و(الشراري، 2005)و(البكري، 2002)و (حمود، 1995)و(Fleit & Denis 2000) معوقات الإبداع لدى كل من المعلم والطالب. في حين تناولت دراسة (Bright & Phillipa ,2002)، إتجاهات المعلمين البريطانيين نحو مفهوم الإبداع.

وتتفق الدراسات السابقة في معظمها في جوانب كثيرة كعدم توفر جو مناسب لإبداع المعلم، وكثرة عدد الطلاب في الشعبة الواحدة، والعبء الدراسي المخصص للمعلم الذي يقوم به، وكبر حجم المنهاج النظري، ونقص الأعداد والتدريب للمعلمين وقلة المخصصات المالية وغيرها، لذلك تأتي هذه الدراسة لتتناول جانب معوقات الإبداع لدى المعلم، لما له من تأثير مباشر على تطويرالعملية التعليمية.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات، الذين يعملون في مدارس الموهوبين في الأردن، والمنتظمين في عملهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008\2007، وعدد (225) معلم ومعلمة حيث والذين يشكلون افراد الدراسه.

اجراءات بناء أداة الدراسة:

الاستبانة: تم إعداد استبانه تتضمن معوقات الإبداع التي تواجه معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة وجدَ أن المجالات الأساسية التي سوف تبنى لها فقرات لقياسها هي ستة مجالات يتكون كل مجال منها من عشر فقرات حيث يكون مجموعها (60) فقرة موزعة كما يلي:

- البيئة الإدارية السائدة في المدرسة (1-10).
- الحوافز (11-20).
- البيئة الإجتماعية والثقافية (21-30).
- المناخ التنظيمي للمدرسة (31-40).
- ظروف العمل (41-50).
- العوامل الشخصية (51-60).

صدق الأداة:

1. صدق المحتوى:

للتأكد من صدق الأداة في قياس الغرض الذي تهدف إليه الدراسة، تم عرض الاداة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال الموهبة والابداع وعلم النفس التربوي وذلك من أجل تحكيمها علمياً من قبل المختصين، ثم تم حذف العبارت التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من 80٪ وهي اثنى عشر فقرة فأصبح المقياس يتكون من(60) فقرة بعد أن كان يتكون من (72) فقرة، ويوضح الملحق رقم (3) نسب موافقة المحكمين على الاختبار وقد تم حذف الفقرات التالية (8،12،17،20،26،35،46،47،51،55،69،71).

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل كرونباخ لاستخراج الاتساق الداخلي لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأداة، واظهر صدق الاتساق الداخلي ارتباط الفقرات بالدرجة

الكلية وجاءت ارتباطات بعض الفقرات دالة عند مستوى (α =0,01) وبعضها عند مستوى (α=0,05) بينما كانت ارتباطات بعض الفقرات غير دالة وهذه الفقرات هي: (1- 2 - 13- 25 - 35 - 40 - 47 - 49 - 55 - 56). وتم حذفها من الاداة ليصبح عدد فقرات الاداة 60 فقرة موزعة على 6 ابعاد بعد ان كانت 70 فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث يتم توزيع الأداة على عدد من (12) معلم ومعلمة بفارق عشرين يوما بين المرة الأولى وبين المرة الثانية، ومن ثم تم حساب الثبات باستخراج معامل كرومباخ الفا كمؤشر لثبات الأداة، وكانت درجة الثبات (0.73) وهذه النسبة تعتبر نسبة جيدة إحصائياً.

منهجية البحث

تم استخدم المنهج الوصفي لملاءمته لأهداف الدراسة وصممت أداة الدراسة التي تكونت من (60) فقرة موزعة على (6) ابعاد, تم التأكد من صدقهما وثباتهما, وشملت الدراسة جميع أفراد مجتمعها من المعلمين والمعلمات في مدارس الموهوبين في الاردن، وعددهم (225) معلماً ومعلمة, يمثلون المجتمع الكلي للدراسة. وفيما يلي توضيح لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- المؤهل العلمي: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
- الجنس: (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة: (1-5)، (6-10)، (11- فما فوق)

المتغير التابع:

- معوقات الإبداع

المعالجة الاحصائية:

قام الباحث بإدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science, SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للدراسة والتي تتضمن استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخراج نتائج اختبار t-test، بالإضافة الى استخدام تحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن ؟

للإجابة على السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المعوقات ونتائج الجداول (2) (3) (4) (5) (6) (7) تبين ذلك، بينما يبين الجدول (1) ترتيب المجالات تبعاً لدرجة المعوقات إضافة إلى درجة المعوقات الكلية.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية التالية بناءً على دراسات سابقة مثل دراسة (الشراري، 2005) و(دياب، 2005):

(80٪ فأكثر) درجة معوقات كبيرة جداً.

(70-79.9) درجة معوقات كبيرة.

(60-69.9) درجة معوقات متوسطة.

(50-59.9) درجة معوقات قليلة.

(أقل من 50٪) درجة معوقات قليلة جداً.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لدرجة معوقات الإبداع للمجالات ككل

المجالات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
ظروف العمل	3.54	70.8	0.794	كبيرة
البيئة الاجتماعية والثقافية	3.53	70.6	0.435	كبيرة
البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	3.50	70	0.339	كبيرة
المناخ التنظيمي للمدرسة	3.44	68.8	0.380	متوسطة
الحوافز	3.37	67.4	0.391	متوسطة
العوامل الشخصية	3.27	65.4	0.501	متوسطة
درجة المعوقات الكلية للمجالات ككل	**3.44**	**68.8**	**0.225**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم(1) ما يلي:

- أن درجة المعوقات كانت كبيرة على مجالات (ظروف العمل، البيئة الاجتماعية والثقافية، مجال البيئة الإدارية السائدة في المدرسة)، بينما كانت متوسطة على المجالات (المناخ التنظيمي للمدرسة، الحوافز، العوامل الشخصية).
- أقل مجالات الإعاقة كان مجال العوامل الشخصية بنسبة استجابة مئوية (65.4٪).
- أكثر مجالات الإعاقة كان مجال ظروف العمل بنسبة استجابة مئوية (70.8٪).
- أن درجة المعوقات الكلية لجميع المجالات كانت متوسطة حيث وصلت نسبة الاستجابة المئوية إلى (68.8٪).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الجنس ؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم الباحث اختبار t-test للعينات المستقلة أنظر الجدول (2)

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار **t-test** لمعوقات الإبداع في مدارس الموهوبين في الأردن (حسب متغير الجنس)

المجالات ↓	الجنس ↓	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
1. البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	ذكر أنثى	3.51 3.49	0.300 0.363	0.452	0.652
2. الحوافز	ذكر أنثى	3.38 3.36	0.376 0.402	0.294	0.769
3. البيئة الاجتماعية والثقافية	ذكر أنثى	3.49 3.55	0.365 0.472	-0.988	0.324
4. المناخ التنظيمي للمدرسة	ذكر أنثى	3.37 3.47	0.374 0.378	1.895 –	0.059
5. ظروف العمل	ذكر أنثى	3.58 3.52	0.750 0.824	0.561	0.575
6. العوامل الشخصية	ذكر أنثى	3.29 3.27	0.480 0.515	0.245	0.807
درجة المعوقات الكلية	ذكر أنثى	**3.4425** **3.4495**	**0.228** **0.225**	**0.224**	**0.823**

يتضح من الجدول (2) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس على معوقات الإبداع على جميع مجالات المعوقات (البيئة الإدارية السائدة في المدرسة،الحوافز، البيئة الاجتماعية والثقافية، المناخ التنظيمي للمدرسة، ظروف العمل، العوامل الشخصية) التي قاستها أداة الدراسة او على الدرجة الكلية للمعوقات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات الإبداع في مدارس الموهوبين في الأردن (حسب متغير المؤهل العلمي)

المجالات	البيئة الإدارية السائدة في المدرسة		الحوافز		البيئة الاجتماعية والثقافية		المناخ التنظيمي للمدرسة		ظروف العمل		العوامل الشخصية		الكلي	
المستوى التعليمي↓	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
بكالوريوس	3.41	0.314	3.39	0.477	3.50	0.459	3.55	0.368	3.44	0.639	3.27	0.468	3.42	0.454
ماجستير	3.54	0.351	3.36	0.351	3.55	0.441	3.41	0.367	3.53	0.821	3.26	0.501	3.44	0.472
دكتوراه	3.51	0.275	3.31	0.393	3.43	0.238	3.21	0.427	4.07	0.919	3.41	0.632	3.49	0.480
الكلي	3.50	0.339	3.37	0.391	3.53	0.435	3.44	0.380	3.54	0.794	3.27	0.501	3.44	0.473

يبين الجدول رقم (3) أن هنـاك اختلافـاً في المتوسـطات الحـسابية حـسب اخـتلاف المؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة حيث حصل البكالوريوس علـى متوسـط حـسابي على جميع الفقرات (3.42) وأنحراف معياري (0.454) وحصل الماجستير علـى متوسـط حسابي على جميع الابعاد (3.44) وانحـراف معيـاري (0.472) وأخـيراً حـصل درجـة الدكتوراه على جميع الابعاد على متوسط حسابي (3.49) وأنحـراف معيـاري (0.480)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لاختلاف الفروق في المتوسطات على جميـع مجـالات الأداة تبعـاً لاختلاف المؤهل العلمي، استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما هو موضـح في الجدول (4).

جدول (4)

تحليل التباين المتعدد على جميع مجالات الدراسة للكشف عن الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	متغير المؤهل العلمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1. البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	0.679	2	0.340	2.992	0.052
2. الحوافز	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	0.087	2	0.043	0.280	0.756
3. البيئة الاجتماعية والثقافية	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	0.254	2	0.127	0.668	0.514
4. المناخ التنظيمي للمدرسة	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	1.740	2	0.870	6.281	0.002•

5. ظروف العمل	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	5.179	2	2.589	4.219	0.016*
6. العوامل الشخصية	بكالوريوس ماجستير دكتوراه	0.349	2	0.174	0.691	0.502

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن جميع الفروق التي كانت تعزى لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائياً باستثناء المجال الرابع (المناخ التنظيمي للمدرسة) والمجال الخامس (ظروف العمل)، ولتحديد أي المستويات الثلاث تختلف عن بعضها البعض بشكل دال إحصائياً، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية مع المجالات الرابع و الخامس لاحظ الجدول(5).

جدول رقم (5)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير (المؤهل العلمي)

المتوسطات		المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
المناخ التنظيمي للمدرسة	3.55	بكالوريوس	——	0.1431 *	0.3393 *
	3.41	ماجستير	——	——	0.1962
	3.21	دكتوراه	——	——	——
ظروف العمل	3.44	بكالوريوس	——	0.0971	0.6347 *
	3.53	ماجستير	——	——	0.5376 *
	4.07	دكتوراه	——	——	——

ويلاحظ من الجدول رقم (5) ما يلي:

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند(α =0,05) في التوسط الحسابي في مجال المناخ التنظيمي للمدرسة لأراء المعلمين ممن هم مستواهم التعليمي (بكالوريوس) والمعلمين ممن مستواهم التعليمي (ماجستير) لصالح المعلمين

الذين مستواهم التعليمي (بكالوريوس)، حيث بلغ المتوسط (3.55) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (ماجستير) (3.41).

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند(α =0,05) في المتوسط الحسابي في مجال المناخ التنظيمي للمدرسة لأراء العلمين ممن هم مستواهم التعليمي (بكالوريوس) والعلمين ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) لصالح المعلمين الذين مستواهم التعليمي (بكالوريوس)، حيث بلغ المتوسط (3.55) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (دكتوراه) (3.21).
- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند(α =0,05) في المتوسط الحسابي في مجال ظروف العمل لأراء العلمين ممن هم مستواهم التعليمي (بكالوريوس) والمعلمين ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) لصالح العلمين الذين مستواهم التعليمي (دكتوراه)، حيث بلغ المتوسط (4.07) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (بكالوريوس) (3.44).
- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند(α =0,05) في المتوسط الحسابي في مجال ظروف العمل لأراء المعلمين ممن هم مستواهم التعليمي (ماجستير) والمعلمين ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) لصالح المعلمين الذين مستواهم التعليمي (دكتوراه)، حيث بلغ المتوسط (4.07) في حين كان المتوسط الحسابي للذين مستواهم التعليمي (ماجستير) (3.53).
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند(α =0,05) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير) على مجال المناخ التنظيمي للمدرسة، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.1431) وكانت دالة احصائياً.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند(α =0,05) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دكتوراه) على مجال المناخ التنظيمي للمدرسة، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين(0.3393) وكانت دالة احصائياً.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند(α =0,05) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) على مجال المناخ

التنظيمي للمدرسة، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.1962) وكانت غير دالة احصائياً.

- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند(α =0,05) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير) على مجال ظروف العمل، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.0971) وكانت غير دالة احصائياً.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند(α =0,05) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دكتوراه) على مجال ظروف العمل، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين(0.6347) وكانت دالة احصائياً.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند(α =0,05) للفرق بين المتوسطات في متغير المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) على مجال ظروف العمل،حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.5376) وكانت دالة احصائياً.

ولأجل الكشف عن أثر المؤهل العلمي على الأداة الكلية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (6)

جدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على أداة الدراسة ككل للكشف عن دلاله الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.050	0.025	0.485	0.616
داخل المجموعات	11.365	0.051	——	——
الكلي	**11.415**	——	——	——

نلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً عند(α =0,05) تعزى لاختلاف المؤهل العلمي في أراء عينة أفراد الدراسة نحو معوقات الإبداع.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (7)

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات الإبداع في مدارس الموهوبين في الأردن (حسب متغير الخبرة)

	البيئة الإدارية السائدة في المدرسة		الحوافز		البيئة الاجتماعية والثقافية		المناخ التنظيمي للمدرسة		ظروف العمل		العوامل الشخصية		الكلي	
	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
5-1	3.50	0.344	3.39	0.423	3.56	0.466	3.48	0.394	3.55	0.892	3.30	0.504	3.46	0.503
10-6	3.52	0.290	3.33	0.344	3.52	0.421	3.37	0.364	3.68	0.767	3.32	0.550	3.45	0.561
11 فأكثر	3.48	0.393	3.39	0.418	3.51	0.428	3.48	0.381	3.37	0.702	3.18	0.422	3.40	0.548
الكلي	3.50	0.339	3.37	0.391	3.53	0.435	3.44	0.380	3.54	0.794	3.27	0.501	3.44	0.537

بين الجدول (7) أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية حسب اختلاف سنوات الخبرة على جميع مجالات الدراسة ولتحديد الدلالة الإحصائية لاختلاف الفروق في المتوسطات على جميع مجالات الأداة تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، استخدمَ تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8)

تحليل التباين المتعدد على جميع مجالات الدراسة للكشف عن الفروق التي تعزى لسنوات الخبرة

المجال	متغير الخبرة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1. البيئة الإدارية السائدة في المدرسة	(1-5) (6-10) (11-فما فوق)	0.047	2	0.023	0.201	0.818
2. الحوافز	(1-5) (6-10) (11-فما فوق)	0.216	2	0.108	0.703	0.496
3. البيئة الاجتماعية والثقافية	(1-5) (6-10) (11-فما فوق)	0.098	2	0.049	0.256	0.774
4. المناخ التنظيمي للمدرسة	(1-5) (6-10) (11-فما فوق)	0.626	2	0.313	2.180	0.115

5. ظروف العمل	(1-5) (6-10) (11-فما فوق)	3.875	2	1.937	3.126	0.046
6. العوامل الشخصية	(1-5) (6-10) (11-فما فوق)	0.841	2	0.420	1.680	0.189

قيمة ف = 0.951 ومستوى الدلالة = 0.525

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع الفروق التي كانت تعزى لسنوات الخبرة غير دالة إحصائياً باستثناء مجال ظروف العمل، ولتحديد أي المستويات الثلاث تختلف عن بعضها البعض بشكل دال إحصائيا عند(α =0,05)، واستخدم اختبار شيفيه (Shefe) للمقارنات البعدية مع المجال الخامس لاحظ الجدول رقم (9)

جدول (9)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير (سنوات الخبرة)

المتوسطات		الخبرة	1-5	6-10	11 فأكثر
ظروف العمل	3.55	1-5	——	0.1281	0.1861
	3.68	6-10	——	——	0.3143 *
	3.37	11 فأكثر	——	——	——

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الحسابي لآراء المعلمين ممن خبراتهم (6-10) سنوات والمعلمين ممن خبرتهم (11فأكثر) لصالح المعلمين الذين خبرتهم (6-10) حيث بلغ المتوسط (3.68) في حين كان المتوسط الحسابي لمستوى الخبرة (11 فأكثر) (3.37).

- كما يلاحظ عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية للفرق بين المتوسطات في متغير الخبرة (1-5، 6-10) على مجال ظروف العمل، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.1281) وكانت غير دالة احصائياً.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية للفرق بين المتوسطات في متغير الخبرة (1-5، 11 فأكثر) على مجال ظروف العمل، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.1861) وكانت غير دالة احصائياً.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية للفرق بين المتوسطات في متغير الخبرة (6-10، 11 فأكثر) على مجال ظروف العمل، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.3143) وكانت دالة احصائياً.

ولأجل الكشف عن أثر الخبرة على الأداة الكلية استخدمَ اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول رقم (10)

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على أداة الدراسة ككل للكشف عن دلاله الفروق التي تعزى لسنوات الخبرة

التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.164	0.082	1.616	0.201
داخل المجموعات	11.251	0.051	——	——
الكلي	11.415	——	——	——

نلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً عند(α =0,05) تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في أراء عينة إفراد الدراسة نحو معوقات الإبداع، حيث كانت قيمة ف(1.616) وكانت مستوى الدلالة بين المجموعات (0.201)، وهذه القيمية غير دالة احصائياً عند(α =0,05).

مناقشة النتائج والتوصيات

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

"ما هي معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم؟"

أظهرت الدراسة أن مجال المناخ التنظيمي للمدرسة يحتل الدرجة الأولى ضمن معوقات الإبداع لدى عينة الدراسة، أي أنها اكثر المجالات تأثيراً على ابداع المعلمين والمعلمات في مدارس الموهوبين في الأردن، كما يظهر في الجدول (1).

أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العوامل الشخصية يحتل الدرجة الأخيرة ضمن معوقات الإبداع لدى عينة الدراسة، أي أنها اقل المجالات تأثيراً على إبداع المعلمين والمعلمات في مدارس الموهوبين في الأردن، كما يظهر في الجداول (1).

كما أظهرت الدراسة أن المجالات (ظروف العمل، البيئة الإجتماعية والثقافية، البيئة الإدارية السائدة في المدرسة) كانت درجة المعوقات فيها كبيرة، بينما أن المجالات (المناخ التنظيمي للمدرسة، الحوافز، العوامل الشخصية) كانت درجة المعوقات فيها متوسطة، كا يظهر في الجداول (1).

ويمكن تفسير هذه النتائج التي تم التوصل اليها الى ميل الاشخاص عادةً الى اسقاط النتائج السلبية التي تواجههم في عملهم على اسباب خارجية والتقليل من أهمية العوامل الداخلية المؤثرة على العمل، وجاءت نتيجة اجابة المدرسين على هذا السؤال ذات منحى طردي مع هذا الميول العام، حيث كانت العوامل الخارجية المتمثلة في (ظروف العمل) أكثر العوامل اعاقة للابداع، وجاء حصول مجال (العوامل الشخصية) على اقل درجة كمعوق للإبداع منسجمناً مع ما سبق من ميول الافراد لعزو النتائج السلبية لعوامل خارجية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الجنس ؟"

- أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات الإبداع كانت أكبر عند الإناث مقارنة بالذكور على مجالي (البيئة الإجتماعية والثقافية، المناخ التنظيمي للمدرسة) حيث كانت عند الإناث على التوالي (3.55، 3.47) بينما كانت عند الذكور (3.49، 3.37). أما فيما يتعلق بالمجالات الأخرى (البيئة الإدارية السائدة في المدرسة، الحوافز، ظروف العمل، العوامل الشخصية) فقد وجد أن معوقات الإبداع كانت أعلى عند الذكور منها عند الإناث كما يظهر في الجدول (2)
- أن معوقات الإبداع لدى الذكور كانت مرتفعة على مجال المناخ التنظيمي للمدرسة بينما كانت منخفضة على مجال العوامل الشخصية، كما يظهر في الجدول (2).
- أن معوقات الإبداع لدى الإناث كانت مرتفعة على مجال البيئة الإجتماعية والثقافية بينما كانت منخفضة على مجال العوامل الشخصية، كما يظهر في الجدول (2).

وفيما يخص هذه النتائج والتي اشارت الى عدم وجود دلالة احصائية في درجة المعوقات بين الذكور والاناث فقد اتفقت مع عدد كبير من الدراسات، فالدراسات التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة البكر (2002) ودراسة سليمان (1999) ودراسة المسيلم وزنيل (1992) والتي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة المعوقات بين الذكور والاناث، فيما لم تتفق دراسة الشراري (2005) هذه النتائج حيث اشارت نتائج دراسته الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدرجات المتقاربة جداً بين متوسطات الذكور والإناث، كما يظهر في الجدول (2)، على الدرجة الكلية للأداة إنما هو تأكيد على أن المعوقات العامة التي تعيق عمل المعلمين والمعلمات على اختلاف جنسهم هي نفسها مع بعض التفاوت البسيط في بعض المجالات وهذا ما اشارت اليه نتائج معظم الدراسات الحديثة التي درست عامل الجنس كمتغير.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟"

وقد تم التوصل الى النتائج التالية:

- أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على معوقات الإبداع في مجالي (المناخ التنظيمي للمدرسة، ظروف العمل) حيث كان مستوى الدلالة على التوالي (0.002، 0.016) ويعتبر هذا المستوى من الدلالة دالاً إحصائياً عند(α =0,05)، كما يظهر في الجدول(4).
- أن أعلى المعوقات في المجال الرابع (المناخ التنظيمي للمدرسة) كانت عند أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريوس) حيث كانت المتوسطات لديهم (3.55) يليهم أصحاب المؤهل العلمي (ماجستير) حيث كان المتوسط لديهم (3.41) وأخيراً أصحاب المؤهل العلمي (دكتوراه) حيث كان المتوسط لديهم (3.21) كما يظهر جدول (5).
- أن أعلى المعوقات في المجال الخامس (ظروف العمل) كانت عند أصحاب المؤهل العلمي (دكتوراه) حيث كانت المتوسطات لديهم (4.07) يليهم أصحاب المؤهل العلمي (ماجستير) حيث كان المتوسط لديهم (3.53) وأخيراً أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريوس) حيث كان المتوسط لديهم (3.44) كما يظهر جدول (5).

وفيما يخص هذه النتائج والتي اشارت الى عدم وجود دلالة احصائية في درجة المعوقات تعزى لمتغير الدرجة العلمية فقد جاءت متفقة مع نتائج دراسة السيلم وزنيل (1992) والتي اشارت نتائجها الى عدم وجود اثر ذو دلالة احصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) على معوقات الابداع، كما أتفقت هذه الدراسة مع دراسة البكر (2002) والتي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير

المؤهل العلمي واشارت الى ان سبب وجود معوقات تعود للمعلم نفسه وليس مؤهله العلمي، كما جاءت دراسة بيتن (Bethn ,1998) متفقة مع نتائج هذه الدراسة.

ومما سبق يمكن ملاحظة ان هناك جدل وعدم اتفاق على اثر المؤهل العلمي على الابداع لدى المعلمين ويظهر هذا من خلال الدراسات التي تم عرضها وعلى الرغم ان الدراسات التي اشارت بوجود اثر لمتغير المؤهل العلمي أكثر من عدد الدراسات التي لم تشير نتائجها الى وجود اثر لمتغير المؤهل العلمي الا أنه لا يمكن الجزم بوجود او عدم وجود علاقة الا من خلال القيام بدراسات جديدة تتناول هذا الموضوع بشكل رئيسي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟"

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة على معوقات الإبداع في مجال (ظروف العمل) حيث كان مستوى الدلالة (0.046) ويعتبر هذا المستوى من الدلالة دالاً إحصائيا، كما يظهر في الجدول رقم (8).
- أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على معوقات الإبداع على الدرجة الكلية للمجالات حيث كان مستوى الدلالة (0.525) ويعتبر هذا المستوى من الدلالة غير دالاً إحصائيا، كما يظهر في الجدول رقم (8).
- أن أعلى المعوقات في المجال الخامس كانت عند أصحاب سنوات الخبرة (6-10) حيث كانت المتوسطات لديهم (3.68) يليهم أصحاب سنوات الخبرة (1-5) حيث كان المتوسط لديهم (3.55) وأخيراً أصحاب سنوات الخبرة (11فأكثر) حيث كان المتوسط لديهم (3.37) كما يظهر جدول (9).
- أنه لا يوجد دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في آراء أفراد الدراسة نحو معوقات الإبداع، كما يظهر الجدول (10).

من خلال ما سبق من عرض لنتائج الدراسة ومقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة التي عرضت في هذه الدراسة نلاحظ ميل عام لنتائج هذه الدراسات الى الاشارة الى وجود اثر لسنوات الخبرة لدى المعلمين على الابداع لديهم فقد اتفقت معضم الدراسات على ذلك على الرغم من عدم اتفاق دراسة حمود(1995) على ذلك، وعلى الرغم من عدم اتفاق الدراسة مع هذا التوجه الا ان هذا لا يعني عدم وجود اثر لمتغير سنوات الخبرة على الابداع لدى المعلمين فلكل دراسة ظروفها التي تأثر على نتائجها، لذلك لا بد من القيام بدراسات أخرى على مستوى الاردن لمعرفة أثر سنوات الخبرة لدى المعلمين على إبداعهم.

وأخيراً تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها طبقت الإداة الخاصة بالدراسة على عينة أكبر من مدارس الموهوبين، حيث تم تغطية جميع مدارس الموهوبين في الأردن والبالغ عددها أربع مدارس، علماً أن هذه الدراسة من أوائل الدراسات في الأردن، التي تقيس معوقات إبداع المعلمين من وجهة نظرهم في مدارس الموهوبين ففي الدراسات السابقة التي اطلع عليها كانت تركز على معوقات الإبداع من وجهة نظر الطلاب والمدراء، كما تميزت هذه الدراسة بأخذ وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمشاكل والمعوقات التي تعيق إبداعهم.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:

- تكليف المعلمين والمعلمات بالقيام ببعض الدراسات والبحوث التربوية وذلك لإثراء خبراتهم العلمية، والوقوف على المستجدات التربوية.
- تقليل أعداد الطلاب في الفصول الدراسية حتى يتمكن المعلم من متابعة طلابه متابعة دقيقة في جميع النواحي العلمية والمهنية والمسلكية ويحقق أهداف التربية والتعليم.
- وضع خطة جيدة لتخطي ظروف العمل الصعبة، وهذا يتم بالتنسيق المستمر والواضح بين المعلمين من جهة وبين المعلمين والادارة المدرسية من جهة أخرى.

- تزويد المعلمين والمعلمات بما يستجد في الساحة التربوية من بحوث ودراسات حول تحسين العملية التربوية بما يساعد في تنمية الابداع.
- تقديم الدعم المعنوي والمادي للمعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الموهوبين وكل ما يلزم النظام التربوي والعملية التعليمي، لكي يتمكن العلم من القيام بواجبه على أكمل وجه دون أن يتعرض لعدد كبير من المعوقات التي من المكن أن تعيق ابداعه.
- التنسيق المستمر بين الادارة المدرسية والمعلمين والمعلمات لإبراز أهمية الابداع على مستوى الادارة والمعلمين والطلبة.
- زيادة الروابط بين الإدارة المدرسية والمعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الموهوبين.
- القيام بإعداد برامج تدريب للمعلمين والمعلمات، لتدريبهم على تخطي المشاكل الشخصية التي يعانون منه والتفاعل بشكل أفضل مع ظروف العمل مهما كانت صعبة، مما يساعد على تخطي المعوقات التي تعيق المعلمين.
- التعاون ما بين المعلمين والإدارة في وضع الخطوط العريضة في تنظيم المناخ المدرسي، لما في ذلك من خدمة للطلبة والمعلمين وتحسين العملية التعليمية، والحد من معوقات الإبداع لدى المعلمين.

قائمة المراجع:

اولاً: باللغة العربية:

- ابو جادو، صالح محمد ؛ نوفل، محمد بكر (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابو جادو، صالح محمد (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الابداعي**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الأعسر، صفا يوسف (1998). **تعليم من أجل التفكير**، القاهرة: دار قبا.
- بدر، فائقة محمد(1985). **العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية بجامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البكر، رشيد (2002). **"معوقات الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم "** مجلة مستقبل التربية. العربية_المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد الثامن، العدد 25.
- جبر، احمد فهيم (2000). **نشرة مضامين الدراسات التربوية حول الإبداع في فلسطين**، القدس: جامعة القدس المفتوحة.
- جروان(1)، فتحي عبدالرحمن (2002). **الابداع: مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العملية الابداعية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان(2)، فتحي (2002)، **اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، عمان، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي (1998)، الموهبة والتفوق والابداع، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- حتاته، شريف (1992). عن القهر والإبداع، مجلة فصول. يوليو 1992 مصر.
- الحربي، شيرين غازي سليمان (2008). معوقات ابداع معلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات و معلمات اللغة الانجليزية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حمود، رفيقة (1995) معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليه، مجلة مستقبل التربية العربية_ المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد الثاني.
- دياب، سهيل رزق (2005). معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية— الجامعة الإسلامية بغزة.
- روشكا، الكسندرو (1989). الابداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي ابو فخر،الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، عالم المعرفة.
- زهو، عفاف محمد توفيق (2008). تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة المدرسية في تنمية الإبداع لدى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي, مجلة كلية التربية, جامعة بنها، مصر.
- الزيات، أحمد و مصطفى، إبراهيم و عبد القادر، حامد و النجار، محمد، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- السرور، ناديا هايل (2005). مقدمة في الابداع، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- السرور، ناديا هايل (2003). **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سليمان، مهدي كامل (1999). **معوقات العمل في الادارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الاساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الشراري، سلامة منزل (2005)، **معوقات الابداع لدى معلمين ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بالملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- الصبيحي،ماجدة مرزوق حامد (2006). **المعوقات التي تحد من عملية الابداع الفني عند معلم التربية الفنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة،الملكة العربية السعودية.
- عبادة، أحمد (1993) "**التفكير الابتكاري-المعوقات والميسرات**"، مصر: مركز الكتاب للنشر.
- عبدالمجيد،جميل طارق (2005)، **الانشطة الابداعية للاطفال**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبدالقادر، أشرف (1992)، **دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكاري للتلاميذ**، المؤتمر الثاني عشر، رابطة التربية الحديثة، المجلد(1)،المنصورة.
- عتوم،عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبدالناصر وابو غزال، معاوية(2005).**علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عودة, احمد (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان: المطبعة الوطنية.

- غندور، محمود، وأخرون (1996). **ميسرات ومعوقات الابتكار في مراحل التعليم بدولة قطر كما يراها الاداريين والمعلمون**، ندوة دور الاسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر، المجلد (1)، الدوحة.
- عوامله (1)، حابس سليمان و بلوي،عبدالله (2008). **مدى امتلاك معلمي رعاية الموهوبين بالملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم**، العدد الاول،الجزء الثاني، يناير 2008، مجلة كلية التربية جامعة اسيوط.
- عوامله (2)، حابس، ريماوي،عبد المحسن السراج (2008). **العلاقة بين السمات الابداعية وفقاً لمقياس رينزولي والمشكلات الاجتماعية والاسرية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع**، مجلة التربية النوعية – جامعة المنصورة، العدد الثاني عشر، يوليو 2008.
- الفرهود،صالح يوسف فهاد (2007) **تدريس الرياضيات.. الواقع والمعوقات**، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية.
- الكرش، محمد أحمد(1997م). **السلوكيات المطلوبة لعملية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر**، مجلة كلية التربية، ع 122، كلية التربية: قطر.
- المسيليم، محمد ؛ زنيل، فضة (1992) **"دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي بالكويت من وجهة نظر عينة من النظار والناظرات" المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد 24.
- مصطفى، يسري (2002). **الإبداع في العملية التربوية**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: باللغة الأجنبية

- Bethn, j (1998). **Creativ Teacher**. Journal of Teaching in Physical Education , 7(1) 265.
- Bright & Philippa. (2002). **Factors that Enhance and Impede Good Teaching**: Implication of staff Devlopment, Dundin: University of Otago.
- Briggs,J.(1984). **The genius mind**. Science Digest.
- Fleith,D & Denise,S. (2000). **Teacher and Student Perceptions in the Classroom Enviroment.** Roeper Review,22,148-52.
- Guilford,J.P. (1986). **Creative talents: Their nature**. uses and development. Buffalo , New York: Bearly limited.
- Mccormick ,R.J & Aubrey, l. n. (1987) Open Classroom Structure and Examiner style ; Thee Effect On Creativity in Children. **Child study Journal** , Vo 8 , No 3.
- Osborn, A. (1963). **Applied imagination**. New York: Scribners.
- Taylor,c.w.(1993). **Various approaches to and definitions of creativity.** In R.J Sternberg (Ed) , the nature creativity , New York: press Syndicate of the University on Cambridge.
- **The New Encyclopedia Britannica**. (1992). Vol.3. Chicago, Encyclopedia Britanica, Inc.
- Wineburg, S. (1991). **On the Reading of Historical Texts**: Notes on the Breach Between School and Academy.American Educational Research Journal,28,495-519.
- Torrance, E. (1969). **Guiding creative talent**. Englwood: Cliffs ,N.S. Prentice Hall. INC.

الاستبانة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم المحترم

أختي المعلمه المحترمة

تحية طيبة و بعد:

يقوم الباحث بأجراء دراسة ميدانيه بعنوان " **معوقات الابداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الاردن من وجهة نظرهم** "، أرجو من حضرتكم الإجابة عن فقرات الاستبيان ألتاليه وذلك بوضع إشارة (X) تحت الخيار الذي يعبر عن رأيك، و إذ نشكر لكم تعاونكم لنطمئنكم بأن كافة المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستحاط بالسرية التامة و لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي فقط، و لذلك لم نطلب منكم سوى بعض المعلومات العامة التي تساعد في فرز الإجابات و تحليلها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،، الباحث

البيانات الأولية

الجنس:

- O ذكر
- O أنثى

المؤهل العلمي :-

- O بكالوريوس
- O ماجستير
- O دكتوراه

الخبرة العملية:-

- O (1- 5) سنوات .
- O (6-10) سنوات
- O (11- فما فوق) .

مجال البيئة الادارية السائدة في المدرسة						
الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	تهتم ادارة المدرسة بالافكار الابداعية					
2	أصرار مدير المدرسة على رأيه يؤثر على ابداعي					
3	تحدد الادارة في المدرسة الاهداف التعليمية دون مشاركة المعلمين					
4	لا تدعم ادارة المدرسة الافكار الابداعية					
5	تهتم ادارة المدرسة باصدار التعليمات فقط					
6	تشجع ادارة المدرسة على أتباع أسلوب تدريس حل المشكلات ابداعياً.					
7	تشجع الادارة الحوارات العلمية الهادفة					
8	تقيد المدرسة المعلم طرق تدريسية تقليدية معينه					
9	تهتم إدارة المدرسة بتطوير أساليب تدريس أبداعية					
10	لا تسهل الادارة ظروف جيدة للقيام في تنفيذ أعمال ابداعية.					
مجال الحوافز						
11	أشعر باستقرار وظيفي في عملي.					
12	نقص الموارد المالية في المدرسة يحد من أبداعي					
13	تعطى المدرسة أهتمام كبير بأبداع المعلمين					
14	أتلقى الدعم المعنوي والمادي من الادارة على افكاري الابداعية.					

15	سجلت المدرسة أسمي في سجل الشرف على أعمالي الابداعية.					
16	تهتم المدرسة بتطوير مهاراتي من خلال الدورات التدريبية.					
17	أقوم باعمال أبداعية أفضل عند الحصول على المكافئات المالية.					
18	تكافئ المدرسة المعلمين على أعمالهم الابداعية.					
19	حصلت على ترقية نتيجة عمل ابداعي قمت به.					
20	حصلت على جائزة على في نطاق أوسع من المدرسة على عمل ابداعي					
مجال البيئة الاجتماعية والثقافية						
21	أتبادل مع زملائي الافكار الجديدة ونناقشها.					
22	أعمل مع زملائي بشكل جماعي للوصول الى أفكار ابداعية.					
23	يؤيد زملائي الافكار الجديدة التي أقوم بطرحها عليهم.					
24	تكون ردة فعل زملائي سلبية للافكار التي أطرحها.					
25	الثقافة السائدة في المجتمع تحول دون فهم مضمون القدرات الابداعية.					
26	تساعد بيئة المدرسة على تطبيقي لخبراتي السابقة في حل المشكلات.					
27	أجد سهوله في التواصل مع المجتمع للقيام بتقديم أعمال أبداعية.					
28	يساهم المجتمع المحلي في دعم الافكار الابداعية					

	في المدرسة.					
29	الثقافة السائدة في المجتمع هي من تحدد قبول او رفض العمل الابداعي.					
30	تقف المعايير الثقافية للمجتمع دون ممارسة أفكاري الابداعية.					
	مجال المناخ التنظيمي للمدرسة					
31	تحد الصلاحيات الممنوحة في العمل من أبداعي.					
32	التزامي بقوانين المدرسة يحد من ابداعي.					
33	تحد مراحل الحصول على موافقة المدرسة على افكار جديدة لتدريس من تشجيعي على تقديم أفكار أبداعية جديدة					
34	يحول الالتزام بالتدرج الهرمي في المدرسة دون قيامي بأعمال أبداعية.					
35	تساعدني سهولة الاتصال مع البيئة الخارجية للمدرسة على التفكير لتقديم أعمال ابداعية					
36	تسمح المدرسة بالمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير العمل.					
37	لا تتمسك أدارة المدرسة بحرفية التعليمات مما يساعد على الابداع					
38	تقوم المدرسة بالتشجيع على العمل بروح الفريق					
39	يحد الروتين المتبع للحصول على التمويل للقيام بأي عمل من تقديم عمل أبداعي					
40	مرونة الانظمة في المدرسة يؤثر ايجاباً على ابداعي					
	مجال ظروف العمل					
41	الجو المدرسي العام يشجعني على الابداع.					

42	توفر المدرسة كل ظروف ومتطلبات العمل المناسبة.					
43	دعم المدرسة للمدرسين يساعد على الابداع					
44	يؤثر عدد الحصص اليومي الكبير على ابداعي					
45	يشجع الجو المدرسي على دراسة المشكلات التي أوجهها بشكل ابداعي					
46	يتوفر في المدرسة وسائل تعليمية تساعد على الابداع في العمل.					
47	عدد الطلبة الكبير في الصف يعيق الابداع.					
48	الكادر التعليمي الجيد في المدرسة يساعدني على الابداع					
49	عدم وجود وقت فراغ أثناء الدوام يحد من ابداعي.					
50	تدخل المدرسة بالخطة باسلوب تدريسي يحد من ابداعي					
مجال العوامل الشخصية						
51	أحاول التهرب من مواجهة المشاكل في العمل مهما كانت بسيطة					
52	أواجه صعوبة في فهم المشكلات					
53	يعتمد علي الاخرين في حل مشاكلهم					
54	لا اقدم أقتراحات في العمل لأني لا أحب المجازفة					
55	أخاف من الفشل من طرح أفكار جديدة					
56	قدراتي العلمية البسيطة تمنعني من الابداع					
57	لا أستطيع التميز بين الافكار الابداعية وغير الابداعية					

58	يمنعني ضعف ثقتي بنفسي من تقديم أفكار جديدة					
59	أرغب في أنهاء عملي بسرعة					
60	تزداد ثقتي بنفسي عندما أقدم عمل أبداعي					

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	مشكلات التوافق عند الطلبة المتفوقين وأثرها على الانتباه الصفي
الباحث	أ.ابراهيم الضامن
مقدم الورقة	أ.ابراهيم الضامن
الجهة الموفدة	وزارة التربية والتعليم/الاردن

المقدمة

يعدّ الانتباه أحد أهمّ المتطلبات السابقة لحدوث عملية التعلّم وشرطاً أساسيّاً للتعلّم الجيّد لأنّ الانتباه شرط لحدوث الإدراك الفاعل، والكثير من عمليات الاتصال الصفّي تفشل بسبب العجز عن جذب انتباه الطلبة، كما أنّ إجراءات تنفيذها تتغيّر بتغيّر عوامل ترتبط بالطلبة وبطبيعة الموقف التعلمي وبنوع المهام والأنشطة التعلمية وبظروف المدرسة وإمكاناتها.

والانتباه يساعد الفرد على أن ينتقي المثيرات التي يريدها ويعزل المثيرات الأخرى، وكأنّها غير موجودة وبذلك فإنّ تحديد عدد المثيرات التي يسمح لها بالدخول إلى نظام معالجة المعلومات لديه تجعل من عملية الإدراك ممكنة وفاعلة، وتوفّر الطاقة والجهد الجسدي والعقلي لأنّ الانتباه يكلّف الكثير من الجهد والطاقة العقلية والجسدية، وتتراوح ساعات أقصى انتباه للعمل العميق بين الساعة التاسعة صباحاً والواحدة ظهراً وبين الثالثة ظهراً والعاشرة مساءً(هارون، 2003).

ويعرّف **Sternberg** الانتباه بأنّه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كمّ هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة (جمل، 2001).

بينما يعرفّه الزيات الوارد ذكره في العتوم (2004) بأنّه عملية تنطوي على خصائص تميّزه أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه.

وعليه فإنّ الانتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي جديد أو إلى بعض أجزاء من هذا المجال إذا كان الموقف مألوفاً بالنسبة له، وهو عملية تركيز الشعور على عمليات حسيّة معيّنة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد.

مميّزات الانتباه

تتميّز عملية الانتباه بأنّها تنطوي على اختيار مثير من بين عدة مثيرات مع توفّر القصد أو النيّة في التركيز والرغبة في الانتباه لهذا المثير باستثناء حالة الانتباه الإرادي

القسري، الذي لا يتطلب الدافعية أو القصد، ومن هذا المنطلق فإنّ الانتباه يحسّن المعالجة العقلية، ويستنزف الجهد، ويتصف بالمحدودية (لاب، 2001).

وعملية الانتباه هي عملية اختيار تنفيذيّة يتمّ من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسيّة الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من أجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات، وهي عملية شعورية يتمّ من خلالها تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى والانتباه إليه على نحو انتقائي ريثما تتمّ معالجته، كما أنّها تشكّل مجهوداً أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسيّة عبر الحواس إلى الذاكرة الحسيّة، إضافة إلى أنّها طاقة أو مصدر محدود السعة لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة بنفس الوقت (الشرقاوي، 1984).

أنواع الانتباه

يشير الزغول والزغول (2003) إلى ثلاثة أنواع من الانتباه هي:

1. الانتباه القسري أو الإجباري (اللاإرادي): وفيه يركّز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية، ودون بذل جهد عالٍ للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكأنّه لا شعوري وغير انتقائي.
2. الانتباه الإرادي الانتقائي: ويحاول فيه الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، ويحدث انتقائياً بسبب محدودية الطاقة العقليّة للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات.
3. الانتباه الانتقائي التلقائي: ويعني الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركّز الفرد انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات بيسر وسهولة تامة.

مراحل الانتباه

ويمرّ الانتباه بثلاث مراحل حددها هارون (2003)، كالآتي:

- مرحلة الكشف أو الإحساس: يكشف عن وجود أية مثيرات حسيّة في البيئة المحيطة من خلال الحواس الخمسة.
- مرحلة التعرّف: التعرّف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرد.
- مرحلة الاستجابة للمثير الحسّي: اختيار مثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسيّة، وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالباً ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو العاملة ضمن عملية الإدراك.

وظائف الانتباه

وتتمثّل وظيفة الانتباه بحسب جمل(2001) في توجيه عمليات التعلّم والتذكّر والإدراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في زيادة فعالية التعلّم والإدراك ؛ وبالتالي زيادة فعالية الذاكرة، وتعلّم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلّم والتذكّر والإدراك (مشتتات الانتباه) من خلال عدم التركيز عليها، وتوجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك من خلال حركة الرأس والعينين والأذنين والأطراف نحو مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الإدراك بفعالية عالية، بالإضافة إلى تنظيم البيئة المحيطة للإنسان ؛ فالانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسيّة على حاسة واحدة.

أسباب تشتّت الانتباه

تشتت الانتباه هو عجز الطالب عن انتقاء المثيرات الملائمة والتركيز عليها، أو عجزه عن الاستمرار في التركيز على المثيرات المرتبطة بعملية التعلّم أو بالمهمة الموكلة إليه. ومن الأسباب المؤدية إلى تشتت الانتباه (هارون، 2003؛ العتوم، 2004):

- أسباب داخلية مرتبطة بالطالب

1. حالة الطالب الجسميّة أثناء جلسة التعلّم: يحصل التشتت بسبب شدة المثيرات التي تفرض نفسها على الطالب فينتقيها مع مثيرات التعلّم أو بدلاً عنها، فيكون

الانتقاء غير صحيح أو يكون استمرار التركيز لفترة زمنية قصيرة بسبب الانشغال في التركيز على المثيرات الشديدة التي تفرض نفسها.

2. الحالة النفسيّة للطالب أثناء جلسة التعلّم: حيث يركّز الطالب على المثيرات المرتبطة بالموضوعات التي تسبب له الضغوط أكثر من تركيزه على المثيرات المرتبطة بالتعلّم أو بالمهام التعلميّة (إفراط الحساسيّة للنقد، الانطواء، الاكتئاب، القلق الزائد).

3. قدرات الطالب العقلية والتحصيلية: حيث ينتبه أكثر للمثيرات التي يفهمها في حين أنّ انتباهه يتشتت بسرعة عند التعرّض لمثيرات غامضة أو صعبة لا تتناسب مع قدراته على الفهم والاستيعاب (الفروق الفردية والبينية).

4. الانتباه علاقة متبادلة مع التحصيل (درجة الذكاء، الخبرة الزائدة، الدافعية، درجة الوعي والتحكم).

5. ضعف في النموّ العصبي أو خلل عضوي، التوحّد، النشاط الزائد.

6. أسباب أخرى مثل: الاهتمامات والميول والقيم، سمات الشخصية (المنبسط والمطمئن والذكي)، والتوقّع.

- أسباب خارجية مرتبطة بعملية التعلّم والمناخ الصفي

1. المناخ الصفّي السائد: طبيعة الأجواء النفسيّة السائدة داخل غرفة الصف ونوعيّة المشاعر المسيطرة إضافةً إلى شكل العلاقات القائمة بين الطلاّب والمعلّم من جهة وبين الطلاّب أنفسهم من جهة أخرى.

2. البيئة المادية لغرفة الصف: الإضاءة ودرجة الحرارة، وجودة الأثاث ومساحة الغرفة ونسبة ذلك إلى أعداد الطلبة، وتنظيم الغرفة الصفية، وموقعها.

3. طبيعة نشاطات التعلّم: درجة جاذبية وتشويق النشاط التعليمي، ومستوى صعوبة المهمة ودرجة التحدّي التي تشتمل عليها، ومدى انسجام أسلوب التعلّم المقترح مع نمط الطالب المفضل في التعلّم.

4. طبيعة نمط الانضباط السائد في غرفة الصف.
5. حدوث حالة الإشباع: المعلّم الفاعل هو الذي ينوّع عن وعي وقصد في سلوكه وفي النشاطات التعلميّة التي يقدّمها بحيث يوفّر للطلبة مثيرات متنوعة تحافظ على انتباههم وتوجههم نحو عملية التعلّم.
6. عوامل خارجية تتعلّق بطبيعة المثير الحسّي المراد الانتباه له وتشمل: شدة المثير وقوته وحركته المتغيرة والمفاجئة، وحداثة المثير (المثيرات الجديدة وغير المألوفة)، وتغيّر المثير وسرعته، والمثيرات الشّرطيّة، والممارسة والتدريب.

ومن المواقف التي يصعب فيها تركيز الانتباه: القلق والاكتئاب، والعجلة، والضغط العصبي، والانفعال القوي، وحدوث عقبات، والمرض والمقاومة الضعيفة، والإرهاق والخدر، وتأثير الكحوليات والعقاقير أو الكافيين، والقيام بحركات آلية، ورفع الكلفة، والعجز عن فهم شيء ما (الوقفي، 2003).

طرق الوقاية من احتمالات تشتّت الطلبة أثناء جلسات التعلّم:

أشار الزغول والزغول (2003) إلى مجموعة من الطرق التي تقلّل من احتمالات تشتّت الانتباه داخل الغرفة الصفيّة، ومنها:

1. الحصول على انتباه الطلبة في بداية الدروس.
2. التوجيه الخارجي للطلبة الذين يعانون من تشتّت انتباه صفي.
3. زيادة درجة جاذبية وتشويق نشاطات التعلّم.
4. تنظيم البيئة الماديّة لغرفة الصف.
5. التأكّد من إشباع الطالب لجميع حاجاته الأساسية.
6. تشجيع الطالب على الإعداد المسبق لجلسة التعلّم.
7. الإكثار من طرح الأسئلة على الطلبة.

استراتيجيات تنويع المثير

1. حركة المعلّم داخل غرفة الصف.
2. تركيز الانتباه اللفظي بالكلمات الموجهة: وهي عبارة عن كلمات ضمن حديث المعلّم أو شرحه تعطي الطلبة إحساساً بأنّ ما سيقوله المعلّم لاحقاً مهماً، وتقدّم لهم مؤشراً بضرورة الانتباه.
3. توظيف المعلّم لحركة جسمه وللإيماءات على اختلافها ممّا يزيد من تركيز الانتباه البصري.
4. تنويع شكل التفاعل السائد أثناء الحصة.
5. التنويع والتبديل في المستقبلات الحسية.
6. استخدام فترات الصمت أو التوقف. (حمدان، 1988)

مشكلات التوافق

وهي صعوبات جسميّة، وأسريّة، وانفعاليّة تعيق الشخص عن الاستمتاع بحياته مع نفسه وأسرته ومع الناس، وتؤدي إلى شعوره بالهمّ والتوتر والقلق والضيق، وقد تحدّ من كفائته في الدراسة والعمل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

وترجع مشكلات التوافق إلى أخطاء في التنشئة الاجتماعية، وضغوط اجتماعيّة ونفسيّة وجسميّة ودراسيّة وأسريّة، ويعتبر اضطراب علاقة الطفل بوالديه من عوامل نشأة هذه المشكلات في الطفولة، ومن عوامل استمرارها في مرحلتي المراهقة والرشد، حيث تُعْتبر أعراضها الصريحة وغير الصريحة استجابات غير مقبولة اجتماعياً ونفسياً، ويقوم بها الشخص لتخفيف مشاعر الإحباط والظلم والعجز، الناتجة عن حرمانه من إشباع حاجاته الأساسية وترتبط باضطراب علاقته بوالديه (Ausuble, et al. 1977).

ويرى نجاتي (بدون تاريخ) أنّ من أبرز مشكلات التوافق ما يلي:

1. مشكلات التوافق المنزلي: وتضمّ صعوبات تتعلّق باضطراب الحياة في البيت، منها: الخلافات الأسريّة، وسوء العلاقة بين الوالدين، وتعرّض بعض أفراد الأسرة

للمرض أو الموت، ومعاناة الأسرة من نقص المال والأدوات ووجود الغيرة بين الأخوة، وسوء نظام البيت، وإهمال تربية الأطفال أو التشدّد معهم أو تذبذب المعاملة، والحرج من عمل الأب، وانعدام الثقة المتبادلة بين أفراد الأسرة والانفعالية الزائدة عند الوالدين أو أحدهما، وغير ذلك من المشكلات.

2. مشكلات التوافق الصحي: وتتضمّن صعوبات تتعلّق باعتلال الصحة الجسميّة، ومنها: الشكوى من أمراض البرد والحساسيّة والتنفس، والتهابات الحنجرة، والصداع، واضطرابات الجهاز الهضمي، والأمراض الجلدية، ونقص في الحواس، والشكوى من السمنة والنحافة والقصر والطول، أو وجود تشوّهات وعاهات، أو الضعف العام وغير ذلك.

3. مشكلات التوافق الاجتماعي: وتضمّ صعوبات تتعلّق باضطراب العلاقات الاجتماعية مع الناس منها: الشكوى من قلّة الأصدقاء، وعدم القدرة على تكوين علاقات ناضجة مع الناس، والخجل والارتباك عند وجود آخرين، وكثرة التعرّض للنقد والإهانة منهم، وصعوبة التفاهم معهم، وشعور المراهق بانصراف الناس عنه، والتردّد أو التلعثم، ونسيان الأفكار عند مناقشة مجموعة من الناس وغيرها.

4. مشكلات التوافق الانفعالي: وتتضمّن صعوبات تتعلّق بتأخر النضج الانفعالي وضعف القدرة على ضبط النفس، ومنها: الشكوى من سرعة الغضب والضيق، والقلق حول أمور بسيطة، وأحلام اليقظة، وضعف الثقة بالنفس، وكثرة الشكّ والنسيان، والشعور بالاكتئاب، وكثرة ورود أفكار تافهة إلى الذهن والانشغال بها رغم تفاهتها، وكثرة المخاوف المرضية، والتقلّبات الانفعالية دون سبب واضح، وسرعة البكاء، والشعور بالحرج والتعاسة وغيرها.

5. مشكلات التوافق العام: وتضمّ صعوبات التوافق في المجالات المنزليّة والصحيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة السابقة.

أمّا فيما يتعلّق بالمتفوقين فقد أدركت الدول المتقدمة أنّ المتفوقين هم ذخيرتها التي يجب أن تصان، لذا كرّست جهودها للعناية بهم والكشف عن قدراتهم، وتنظيم البرامج التربويّة المنسجمة معها والقادرة على تنميتها، ودراسة خصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وطرائق تنشئتهم، وأولت اهتماماً كبيراً لأساليب رعايتهم تربويّاً ونفسيّاً واجتماعيّاً ومهنيّاً، واهتمت بتلبيّة حاجة آبائهم للتوجيه والمساندة في تربيتهم ورعايتهم، وحاجة معلميهم إلى فهم طبيعتهم واحتياجاتهم، وإلى برامج التأهيل التربوي التي تجعل المعلمين على دراية بالمناهج والبرامج التربويّة الخاصة الملائمة لهم.

وبالرغم من قدرات المتفوقين العالية، وتميّزهم في جوانب متعددة إلاّ أنّهم يواجهون عدداً من المشكلات التي تحدّ من توفير الخدمات التربويّة المناسبة لهم، فبالإضافة إلى التنكّر لحاجاتهم الخاصة فإنّهم غير محبوبين من قبل الكثير من المعلمين على عكس الاعتقاد السائد، كما أنّهم يتعرضون للانتقاد والعزل الاجتماعي من قبل أقرانهم الأطفال الآخرين. كذلك فإنّ هناك الكثير من الناس الذين لا يتحملون الأطفال الأذكياء جداً(القريطي،1989؛ الداهري،2005).

ويؤكد داورورا وفيميان (Daurora & Fimian) في دراستهما أنّه نتيجة للمهارات والقدرات المعرفية العالية التي يتميّز بها المتفوقون عن العاديين، فإنهم يتأثرون بدرجة عالية بالضغوط التي تنشأ من البيئة المحيطة بهم، وعندما يقع المتفوقون تحت تأثير الضغوط لفترات زمنية قصيرة أو طويلة مع عدم قدرتهم على مقاومة تلك الضغوط يزيد احتمال تعرّضهم للخطر، وظهور بعض المشكلات الإنفعالية، وبعض الاضطرابات الجسمية (السمادوني،1990).

وتعبر الضغوط عن كثير من الخبرات المؤلمة التي يتعرّض لها المتفوّقون كلّ يوم، واستمرار تعرّضهم لتلك الضغوط يحدث آثاراً سلبيّة في أغلب الأحوال على مظاهر النموّ لديهم، وأيضًا على مستوى أدائهم العقلي؛ فالضغط يعيق قدرات التفوّق ذاتها التي تجعل هؤلاء الطلاّب متفوقين ؛ فيؤثر على مهارات التفكير، وينخفض التركيز، وتضعف القدرة

علـى اتخـاذ القـرار وحـلّ المـشكلات، ويـؤدي إلى النـسيان، وتـنخفض الدافعيـة للإنجاز، (Kaplan,1990).

ويواجه المتفوقون كثيراً من الضغوط التي تجعل حياته أمرًا عسيرًا، وتـدفعهم إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وقد ينتابهم القلق في بعض الأحيان، والتوتر الشديد أحيانًا أخرى، وإذا كنا نرغب في مساعدتهم كـي يحتلّوا مكانـة في الحيـاة، وكـي يـصبحوا أفـراداً ناجحين وسعيدين، يجدر بنا أن نتفهّم الضغوط التي يواجهونها وأن نساعدهم في مواجهتها.

مشكلات المتفوقين

ينظر إلى المشكلات على أنّها الـصعوبات أو العقبـات المحـسوسة الـتي تواجـه الفـرد وتحـول بينـه وبـين تحقيـق أكـبر قـدر مـن التوافـق النفـسي والاجتمـاعي والدراسـي(عبـد الرحمن، 1998؛ الشمري، 1423هـ).

ولقـد صـنّف العديـد مـن البـاحثين (الـبحيري، 2002؛ جـروان، 2004؛ Sliverman,1993) الكتابات التي تناولت حاجات التفوقين ومشكلاتهم إلى مجموعتين:

_ ترى الأولى أنّ المتفوقين عقلياً عرضة للمشكلات، وخاصة عندما يكـون التفـوّق مـن مستوى مرتفع، حيث يزيد هذا التفوّق من تعرّض الطفل للمصاعب التكيفيّة، ويعتقـد داعمـو وجهة النظر هذه، أنّ الأطفال المتفوقين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأنّهم أكثر حساسيّة للصراعات الاجتماعيّة.

أمّا المجموعة الثانية، فترى أنّ المتفوقين باستطاعتهم الاعتماد علـى أنفسهم، وأنّهـم كمجموعة يظهرون مستوى جيّد من التكيّف العاطفي، وأقليّـة مـنهم يعـانون مـن مـشكلات ويحتاجون إلى تدخّل خاص، لأنّهم بوجه عام أكثر تكيّفاً من أقرانهم العـاديين. وتؤكّـد هـذه النظرة على أنّ لدى المتفوقين قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجـة لقدراتهم المعرفيّـة الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والـصراعات أكثـر مـن أقـرانهم، وتعـمّ الدراسات البحثيّة هذه النظرة حيث تؤكد أنّ الأطفـال المتفـوقين يظهـرون تكيّفـاً أفـضل مـن

أقرانهم العاديين(Hawkis,1993; Garland & Zigler,1999 ؛Baker,1995 ؛ منسي، 2003).

ومن هنا يؤكّد سيلفرمان (Silverman,1993) على وجود تناقض في نتائج الأبحاث، ففي حين أيدت العديد من الأبحاث التكيّف الاجتماعي والعاطفي للمتفوقين، تعارضت نتائج الأبحاث الإكلينيكية مع ذلك، حيث أشارت لتعرّض المتفوقين لصراعات داخليّة بالإضافة إلى أنّهم أقلّ تكيّفاً من الناحية الاجتماعية.

وتؤكّد أدبيات البحث النفسي والتربويّ أنّه يمكن تقسيم مشكلات الأطفال المتفوقين إلى: مشكلات داخلية المنشأ، ومشكلات خارجية المنشأ ؛ أمّا المشكلات داخلية المنشأ فتظهر بداية مع الطفل نفسه، بصرف النظر عن التأثيرات البيئية _سواء بيئة الأسرة أو بيئة المدرسة_، وأنّها نابعة من شخصيّة الطفل المتفوّق، ولها علاقة بسمات هذه الشخصية، أمّا المشكلات خارجية المنشأ فتتعلّق بأسباب بيئية، وتنجم عن تفاعل الطفل مع أسرته والبيئة المحيطة به، كثقافة المجتمع، وما إلى ذلك من عوامل بيئية أخرى(سليمان، 2004).

وبصورة عامة تندرج المشكلات التي يعاني منها المتفوقون تحت عدة أبعاد، هي(السرور، 2000):

- مشكلات داخلية وتتمثّل في: عدم التوازن في النموّ العقلي والجسمي، وكذلك في النموّ العقلي والانفعالي، والحساسيّة العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدّد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سنّ مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية.
- مشكلات خارجية وتتمثّل في: ضغط الزملاء، وضغط الأخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة، والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسيّة، وليس على أساس القيمة الشخصيّة

للموهوب، وحشريّة الأهل وتدخلهم الزائد في شؤون الطفل الموهوب وإنجازاته المدرسيّة والأكاديميّة.

كما ذكر العزة (2000) بأنّه نظراً لتميّز الطلاّب المتفوقين في صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصيّة والسلوكيّة والانفعاليّة والتعليميّة والقياديّة والاجتماعيّة، فإنّ مشكلات ناتجة عن تلك الصفات والخصائص مع مجتمع الرفاق في المدرسة، ومع أفراد الأسرة والعمل، ومن الضروري التعرّف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، كي يعرفوها ويحسنوا التعامل معها.

وقد أكّد حسانين (1997) بأنّ نتائج الدراسات تشير إلى أنّ هناك مشكلات تنشأ عن إنكار الحاجات الإبداعية للمتفوّق أثناء المراحل التعليمية، وأنّ هذه المشكلات تتمثّل في تكوين مفهوم خاطئ عن الذات، والقصور في التعلّم، ومشكلات سلوكيّة وصراعات نفسيّة وتعليميّة.

وعلى صعيد آخر، يرى كلّ من يوشك وجوباجي (Yewshuk,&Jobagy,1992) أنّ القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها الأفراد المتفوقون ناتج عن التوقعات غير الواقعية المتوخاة منهم، وعدم التكيّف مع الأقران، والشعور بالملل، وعدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم من المدرسة.

كما توصّل كلّ من دافيد وبالو (David & Balogh,1997) إلى أنّ المشكلات الشائعة بين الطلاّب المتفوقين من وجهة نظر معلميهم تتلخّص في كثرة أسئلتهم، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، والميل إلى نقد الآخرين، وإنهاء الواجبات والمهام بصورة أسرع من زملائهم ممّا يجعلهم ينشغلون بأمور أخرى داخل الصف، هذا بالإضافة إلى الإنشغال بالقراءة الصامتة لأنّ الدرس يتسم بالملل ولا يشبع طموحاتهم، كما يعانون من الإهمال.

أمّا العمران (2000) فتشير إلى أنّه باستقراء التراث النفسي حول مشكلات الطفل المتفوّق في الأسرة يمكن استخلاص المشكلات التالية: بروز دور الطفل المتفوّق في الأسرة وعلاقته بأخوته، ودوران الأسرة في فلك الطفل المتفوّق، والحماية الأسريّة.

وقد قام جروان (2000، 2002) بتصنيف مشكلات المتفوقين إلى ثلاثة أنواع هي:

أولاً: مشكلات معرفية. وأهمّها: عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدنّي التحصيل الدراسي.

ثانياً: مشكلات انفعالية: ومنها: الحساسية المفرطة، والحدّة الانفعالية، والكمالية.

ثالثاً: مشكلات مهنيّة: صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

كما لخّص سليمان (2004) مشكلات الأطفال المتفوقين، وصنّفها على النحو الآتي:

أولاً- مشكلات ذاتية (تتعلّق بالطفل نفسه) وأهمّها : غياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشدان الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة.

ثانياً- مشكلات أسرية، وأهمّها: المبالغة في تقدير الوالدين لتفوّق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه.

ثالثاً- مشكلات مدرسيّة، وأهمّها: إخفاق المدرسة العادية في إشباع حاجات المتفوقين، وعدم ملائمة المناهج الدراسية والأساليب التعليميّة.

رابعاً- مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي، وأهمّها: صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، وشعور الطفل المتفوّق عقلياً بالاغتراب والنقص.

وتوصل القريطي (1989) من خلال دراسة أجراها على الطلاّب المتفوقين عقليّاً إلى أنّ المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المتفوّق عقلياً في نطاق بيئته الأسرية هي الأساليب الوالدية غير السويّة في التنشئة، وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنميّة استعدادات الطفل ومواهبه، وإغفال الحاجات النفسيّة للطفل.

وقد فسّر الباحثون شيوع هذه المشكلات لدى الطلاّب والطالبات المتفوقين في ضوء ما يتميّزون به من حبّ الاستطلاع وتنوّع الاهتمامات والهوايات، وتعدد القدرات، وعدم الميل

للأنشطة الرتيبة، والرغبة بالتجديد الدائم، وتركيز أسرهم ومعلميهم على النواحي الأكاديمية أكثر من الأنشطة والنواحي اللامنهجية التي يحتاجونها.

كما أرجع الباحثون شيوع المشكلات الانفعالية لدى الطلاّب المتفوقين إلى ما يتميّز به الطلاّب المتفوقون من سمات وخصائص، والتي تشير إلى أنّهم يتسمون بالحساسيّة المرهفة، مما يعني أنّهم يتأثرون بأقلّ الأمور، ويميلون إلى إخفاء مشاعرهم التي يعتقدون أنّها لن تلقى الاستحسان عند الآخرين، ممّا يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسيّة لديهم وظهور بعض المشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق بشكل عام.

مشكلة الدراسة وأهميتها

في ضوء غياب الدراسات التي تتناول مشكلات وحاجات المتفوقين أغفل المسؤولون التعرّف على هذه المشكلات ممّا أعاق تقديم الخدمات النفسيّة والإرشادية لهم بشكل مناسب، وبالتالي سبّب العجز والقصور في رعايتهم رعاية شاملة.

وقد اهتمّت الدراسات العربيّة بمشكلات المتفوقين وحاجاتهم الإرشادية، إلاّ أنّ هذه الدراسات قليلة بالإضافة إلى أنّ معظمها قد توقّف عند عرض المشكلات التي تؤثر على نموّ المتفوقين وتوافقهم، ولم تعنَ إلاّ نادراً بتوضيح الخدمات الإرشادية اللازمة لهم، والتي تهدف إلى تخفيف وطأة تلك المشكلات، وإشباع حاجاتهم المختلفة بما يساعد على النمو والتوافق النفسي لهم.

ومن هذا المنطلق ارتأى الباحث إلقاء الضوء على مشكلات التوافق لدى هذه الفئة من الطلبة والتعرّف على تأثيرها الفعلي على مدى انتباههم وتركيزهم داخل الغرفة الصفيّة وخارجها، الأمر الذي قد يؤثر سلباً في تحصيلهم؛ بهدف الوصول لما قد يساعدهم في توفير مناخ صفّي وأساليب تعليميّة ملائمة للوصول بهذه الفئة لقمة التميّز، لهذا تركّزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

" هل يوجد أثر لمشكلات التوافق لدى الطلبة المتفوقين في مدارس لواء بني كنانة على الانتباه الصفّي لديهم؟ "

أهميّة الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في عدد من الأمور أهمها أنّ هذه الدراسة تعدّ من دراسات قليلة جداً بحثت في مجال التوافق والانتباه الصفّي لدى الطلبة المتفوقين.

كما أنّ أهمية هذه الدراسة تأتي من كونها تساهم في مساعدة المهتمين والمعنيين بالطلبة المتفوقين في معرفة مدى تأثير التوافق لدى الطلبة المتفوقين على الانتباه الصفّي، وتساهم كذلك في جمع المعلومات عن مشكلاتهم.

كما أنّ تناول موضوع الانتباه يعدّ أمراً هاماً في العملية التعليمية، كون الانتباه يؤثر في الوظائف العقلية العليا للطالب (الإدراك، والتذكّر، والتمييز، والتفكير، والتصوّر)، وبالتالي يؤثر في التحصيل الدراسي.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً بنتائجها التي يمكن أن تساعد في وضع الخطط والبرامج اللازمة لمساعدة الطلبة المتفوقين على التغلّب على المشكلات التي تواجههم.

وكذلك تساهم هذه الدراسة في فتح الطريق أمام التربويين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات في ضوء نتائج هذه الدراسة وتوصياتها.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

- مشكلات التوافق، وهي: صعوبات جسميّة وأسريّة وانفعاليّة تعوق الشخص عن الاستمتاع بحياته مع نفسه وأسرته ومع الناس، وتؤدي للشعور بالهمّ والتوتر والقلق والضيق، وتحدّ من كفاءة الفرد في الدراسة والعمل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، وهو المتغيّر المستقلّ بالدراسة وقد تمّ تناوله من خلال الاطلاع على جداول العلامات المدرسيّة وترشيح المعلمين والسجلات الإرشاديّة لأفراد العينة.
- الانتباه: وهو استغراق الوعيّ ولمدة كافية في موضوع واحد، والانصراف في الوقت نفسه عن كلّ ما عداه من الموضوعات الأخرى بقصد التمعّن فيه واستيعابه والاستجابة له، وهو المتغيّر التابع في الدراسة، والذي سيتمّ قياسه من خلال اختبار

الشطب لقياس درجة الانتباه البصري والذي أعدّ الصورة العربية منه السيّد السمادوني (1990).

- المتفوّق: " وهو من يصل تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل (15-20 ٪) من المجموعة التي ينتمي إليها في مجالات كالرياضيات، والعلوم، والكتابات الإبداعية، والقيادة ".

وهو: " الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما قد تمكنه من الوصول إلى مستوى أداء ذهني أو عملي أعلى من مستوى العاديين، وبصفة مستمرة ".

محدّدات الدراسة

تتحدّد نتائج هذه الدراسة في ضوء عيّنة الدراسة القصديّة ممّا يحدّ من احتمالية تعميم النتائج على عينات أخرى، فيما عدا تلك التي تمتلك نفس خصائص عيّنة الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تمّ اختيار مجموعة قصديّة من (30) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين في مدارس لواء بني كنانة والذين انطبقت عليهم شروط التصنيف ضمن فئة المتفوقين، كما تمّ توزيعهم إلى مجموعتين بناءً على الاطلاع على جداول العلامات المدرسيّة وترشيح المعلمين والسجلات الإرشادية لكلّ منهم، حيث تكوّنت المجموعة الأولى من (15) طالباً وطالبة من المتفوقين الذين يعانون من مشكلات في التوافق، والمجموعة الثانية من (15) طالباً وطالبة من المتفوقين الذين لا يعانون من مشكلات في التوافق.

أدوات القياس

لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار الشطب لقياس درجة تركيز الانتباه البصري، والذي يعدّ من الاختبارات التي تتطلّب من المفحوص تركيز انتباهه في المدة الزمنيّة المحدّدة له لتحديد الاستجابة المطلوبة.

أعدّ الصورة العربية من المقياس السيد السمادوني عام (1990)، ويتكوّن المقياس من ورقة طبع عليها مجموعة من الأحرف العربيّة بلغ عددها (174) حرفاً، والمطلوب من المفحوص تركيز انتباهه على أربعة أحرف هي: (ي، ل، م، ه) والتي تتوزّع عشوائياً بين مجموعة الأحرف، ومن ثم شطبها في المدة الزمنية التي تحدّد له، ويتمّ حساب الدرجات على الاختبار من خلال المعادلة الخاصة بحساب درجة تركيز الانتباه. وقد قام الباحث بتطبيق الاختبار بطريقة جمعية، حيث تمّ حساب الحروف المشطوبة والمتروكة والخاطئة، وقد حدّد الباحث محاولتين لتطبيق الاختبار كانت مدة المحاولة الأولى بـ (3) دقائق، ومدة المحاولة الثانية (6) دقائق.

وقد تمّ حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تمّ تعيين قيم معاملات الارتباط بين درجات الاستجابات الصحيحة ودرجات الاستجابات المتروكة والخاطئة في كلّ من المحاولة الأولى والثانية للأداء على الاختبار، وكانت قيم معاملات الارتباط لجميع الاستجابات في المحاولتين لاختبار شطب الحروف دالة إحصائيّاً عند مستوى يتراوح ما بين (0,05 – 0,01) ممّا يدلّ على صدق الأداة.

وللتحقّق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة ومن ثمّ إعادة تطبيقه بعد مرور عشرة أيام، وقد تمّ تعيين قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لمجموع استجابات محاولات اختبار شطب الحروف ككل، فجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيّاً عند مستوى (0,01) ؛ ممّا يدلّ على ثبات الاختبار.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

1. تحديد عينة الدراسات المتمثّلة بالطلبة المتفوقين في لواء بني كنانة.
2. توزيع أفراد العينة على مجموعتي الدراسة.
3. تطبيق أداة الدراسة على المجموعتين.

4. جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، بالإضافة للمعالجة الإحصائية للمتغيرات وارتباطاتها.

5. استخراج النتائج ومناقشتها والخروج ببعض التوصيات.

التحليل الإحصائي

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات التجريبية، إذ هدفت إلى معرفة أثر مشكلات التوافق على الانتباه عند الطلبة المتفوقين، وقد قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة.

عرض النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة: " هل يوجد أثر لمشكلات التوافق لدى الطلبة المتفوقين في مدارس لواء بني كنانة على الانتباه الصفّي لديهم؟ "

تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على اختبار الشطب لقياس درجة تركيز الانتباه البصري، والجدول رقم (1) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (1)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات العينة على اختبار الشطب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	23,22	1	23,22	14,16
داخل المجموعات	45,93	28	1,64	
الكلي	69,15	29		

$(0{,}05 \geq \infty)$ Fc= 3.05

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (1) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه عند مستوى الدلالة $(\infty \geq 0{,}05)$ بين المجموعتين، وبحساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية تبيّن أنّ هذه الفروق كانت لصالح المجموعة الأولى والتي تتكوّن من المتفوقين الذين يعانون من مشكلات في التوافق.

مناقشة النتائج

أسفرت نتائج تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0,05$) تعزى إلى مشكلات التوافق عند المتفوقين، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ تشتّت الانتباه يحصل بسبب شدّة المثيرات التي تفرض نفسها على الطالب، فينتقيها مع مثيرات التعلّم أو بدلاً عنها، فيكون الانتقاء غير صحيح أو يكون استمرار التركيز لفترة زمنيّة قصيرة بسبب الانشغال في التركيز على المثيرات الشديدة التي تفرض نفسها، إضافة إلى أنّ الطالب يركّز على المثيرات المرتبطة بالموضوعات التي تسبّب له الضغوط أكثر من تركيزه على المثيرات المرتبطة بالتعلّم أو بالمهام التعلميّة (إفراط الحساسية للنقد، والانطواء، والاكتئاب، والقلق الزائد).

وقد أرجع الباحثون شيوع المشكلات لدى الطلاب المتفوقين إلى ما يتميّز به الطلبة المتفوقون من سمات وخصائص، والتي تشير إلى أنّهم يتسمون بالحساسيّة المرهفة، مما يعني أنهم يتأثرون بأقلّ الأمور، ويميلون إلى إخفاء مشاعرهم التي يعتقدون أنّها لن تلقى الاستحسان عند الآخرين، ممّا يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسيّة لديهم وظهور بعض المشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق بشكل عام، الأمر الذي يعوق الشخص عن الاستمتاع بحياته مع نفسه وأسرته ومع الناس، وتؤدي إلى شعوره بالهمّ والتوتر والقلق والضيق، وقد تحدّ من كفاءته في الدراسة والعمل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

وتعبّر الضغوط عن كثير من الخبرات المؤلمة التي يتعرّض لها المتفوّق كلّ يوم، واستمرار تعرّضهم لتلك الضغوط يحدث أثارًا سلبيّة في أغلب الأحوال على مظاهر النموّ لديهم، وأيضًا على مستوى أدائهم العقلي؛ فالضغط يعيق قدرات التفوّق ذاتها التي تجعل هؤلاء الطلاّب متفوقين، فيؤثر على مهارات التفكير، وينخفض التركيز، وتضعف القدرة على

اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات، ويؤدي إلى النسيان، وتنخفض الدافعية للإنجاز(Kaplan,1990).

ومن المواقف التي يصعب فيها تركيز الانتباه: القلق والاكتئاب، والعجلة، والضغط العصبي والانفعال القويّ، وحدوث عقبات، والمرض والمقاومة الضعيفة، والإرهاق والخدر، وتأثير الكحوليات والعقاقير أو الكافيين، والقيام بحركات آلية، ورفع الكلفة، والعجز عن فهم شيء ما (الوقفي، 2003).

ذا بالإضافة إلى أنّ قدرات المتفوقين العقليّة التي قد لا تكون منسجمة مع عمرهم الزمني أو الصفّي، تجعلهم لا يجدون بين أقرانهم العاديين مَن يشاركهم هذه الاهتمامات المتنوّعة، كما أنّ هذه القدرات العقليّة تسمح لهم بإنجاز واجباتهم ومذاكرة دروسهم خلال وقت سريع مقارنة بزملائهم، ممّا يوفّر لهم وقت فراغ كبير لا يعرفون كيف يقضونه، ومن هنا تظهر حاجتهم الشديدة إلى التوجيه والإرشاد لاستثمار هذه الأوقات والأنشطة فيما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع والفائدة.

وعليه، فقد اقترح زغول وزغول (2003) وحمدان (1988) مجموعة من الطرق التي تقلّل من احتمالات تشتّت الانتباه داخل الغرفة الصفيّة، ومنها:

- الحصول على انتباه الطلبة في بداية الدروس.
- التوجيه الخارجي للطلبة الذين يعانون من تشتت انتباه صفي.
- زيادة درجة جاذبية وتشويق نشاطات التعلّم.
- تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف.
- التأكّد من إشباع الطالب لجميع حاجاته الأساسية.
- تشجيع الطالب على الإعداد المسبق لجلسة التعلّم.
- الإكثار من طرح الأسئلة على الطلبة.
- حركة المعلّم داخل غرفة الصف.

- تركيز الانتباه اللفظي بالكلمات الموجهة، وهي عبارة عن كلمات ضمن حديث المعلّم أو شرحه تعطي الطلبة إحساساً بأنّ ما سيقوله المعلم لاحقاً مهم، وتقدّم لهم مؤشراً بضرورة الانتباه.
- توظيف المعلّم لحركة جسمه وللإيماءات على اختلافها ممّا يزيد من تركيز الانتباه البصري.
- تنويع شكل التفاعل السائد أثناء الحصة.
- التنويع والتبديل في المستقبلات الحسيّة.
- استخدام فترات الصمت أو التوقّف.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلّت إليها الدراسة الحالية اقترح الباحث مجموعة من التوصيات هي:

1. تعريف أولياء الأمور والمعلمين بمشكلات التوافق التي يعاني منها الطلبة المتفوقون.
2. تدريب المعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة المتفوقين على أساليب جذب انتباه الطلبة، والتأكيد على ضرورة توظيف هذه الأساليب داخل الغرفة الصفيّة.
3. أن يقوم المرشدون التربويون بوضع برنامج إرشادي علاجي لمشكلات التوافق لدى الطلبة المتفوقين.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مشكلات التوافق والانتباه الصفّي من جوانب أخرى لم تتناولها هذه الدراسة.
5. تعميم نتائج الدراسات المتعلّقة بالمتفوقين على العاملين في برامج المتفوقين في الوطن العربي.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

- البحيري، عبد الرقيب (2002) الموهبة أهي مشكلة؟ دراسة من منظور الصحة النفسية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس تحت عنوان" تربية المتفوقين: المدخل إلى عصر إلى عصر التميز والإبداع"، كلية التربية_جامعة أسيوط 14-2002/12/15م.
- جروان، فتحي (2000) حاجات الطلبة المتفوقين ومشكلاتهم، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية المتفوقين تحت عنوان" التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل" 31 أكتوبر_2 نوفمبر، عمان(الأردن): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
- جروان، فتحي (2002) أساليب الكشف عن المتفوقين ورعايتهم، ط1، عمان: دار الفكر.
- جروان، فتحي (2004) الموهبة والتفوق والإبداع، ط2 عمان: دار الفكر.
- جمل، محمد جهاد. (2001). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حسانين، حمدي (1997) الموهوبون: رؤية سلوكية(تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم، بحث مقدم في ندوة:" أساليب اكتشاف المتفوقين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية" المنعقدة في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة من 19-1994/9/20م، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حمدان، محمد. (1988). التدريس المعاصر: تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه. عمان: دار التربية الحديثة.

- الداهري، صالح (2008)، أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، (ط1)، عمان: دار الصفا للنشر.
- الزغول، رافع والزغول، عماد. (2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.
- السرور، ناديا هايل(2000) مفاهيم وبرامج عالية في تربية التميزين المتفوقين، عمان: دار الفكر.
- سليمان، عبد الرحمن (2004) المتفوقون عقلياً: خصائصهم_إكتشافهم_ تربيتهم_ مشكلتهم،ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- السمادوني، السيد (1990). إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس مصر، 729-763.
- الشرقاوي، أنور. (1984). العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- الشمري، مشعان (1423ه) المشكلات السلوكية الطلابية التي تواجه إدارات مدارس التعليم العام وأساليب معالجتها: دراسة ميدانية بمنطقة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض_ المملكة العربية السعودية.
- عبد الرحمن محمد (1998) دراسات في الصحة النفسية(التوافق الزواجي_فاعلية الذات_ الاضطراب النفسية والسلوكية)، ج1، القاهرة: دار قباء.
- العتوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة.
- العزة، سعيد (2000) تربية المتفوقين، عمان: دار الثقافة والدار الدولية.
- العمران، جيهان(2000) في بيتنا موهوب: كيف نكتشفه وكيف نعلمه؟ مجلة المعرفة، العدد61، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

- القريطي، عبد المطلب (1989) المتفوقون عقلياً: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي للدول الخليجية، السنة الثالثة، العدد(28): 29-85.
- لاب، دانيال سي. (2001). زيادة قوة الذاكرة. مكتبة جرير.
- منسي،محمود (2003) مشكلات الصحة النفسية للمبدعين من تلاميذ المرحلة الإعدادية، في: الإبداع والموهبة في التعلم العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- نجاتي، م.(بدون تاريخ). تعليمات اختبار بل للتوافق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- هارون، رمزي. (2003). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر. الصفحات 304- 339.
- الوقفي، راضي. (2003). مقدمة في علم النفس.عمان: دار الشروق.

المراجع باللغة الأجنبية

- Ausuble, D.P,Montemayex, R. & Savjiam, P. (1977).Theory and Problems of adolescent development. New York: Grume.
- Baker, J. (1995). Depression and Suicidal Ideation Among Academically Gifted Adolescents, Gifted Child Quartely, 3(4): 218-223.
- David, Imre & Balogh, Laszlo.(1997). Teacher`s Opinion About The Nature of Giftedness, Acta Psychologica Debrecina, No.20, P. 189-195.
- Garland, Ann. F. & Zigler, Edward (1999). Emotional and Behavioral Problems among Highly Intellectually Gifted Youth, Roeper Review, Vol.22, No.1. p.41-44.
- Hawkins, Debra. G.(1993). Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and

Nongifted Elementary Students, Dissertation Abstracts: University of Florida.

- Kaplan, L. S.(1990). Helpings Cifted Students With Stress Management, ERIC EC Digest #E488, ED321493.

- Silverman, L.(1993). Counseling the Gifted and Talented. Denver: Love Publishing Company.

- Yewchuk, Carolyn & Jobagy, Shelly.(1992). The Neglected Minority: The Emotional Needs of Gifted Children, Education Canada, Vol.31, No.4, p.8-13.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	الضغوط الوالدية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي للأطفال
الباحث	د.أميرة أحمد سالم بالخيور أ.انتصار صالح أحمد الحلبي
مقدم الورقة	د.أميرة أحمد سالم بالخيور
الجهة الموفدة	جامعة أم القرى/ السعودية

المقدمة:

يعد العصر الحديث عصر الضغوط التي تعد مرض هذا العصر، والعدو الأول للإنسان وللاقتصاد العالمي،حيث أصبحت الضغوط مظهراً من مظاهر الحياة الإنسانية التي لا يمكن تجنبها، فأينما يتجه الإنسان يسمع عن طبيعة الضغوط ويرى ما يحدث في المجتمعات المعاصرة من ضغوط، وما تخلفه من أضرار وآثار سلبية. (العياقي ,1426 ه) فعندما تتعرض الأسرة لأحداث ضاغطة سلبية فان ذلك يؤدي الى خلل في وظائفها وفعاليتها وتحدث آثار وعواقب وخيمة على أعضاء الأسرة وكذلك تسهم بدورها في نشأة الضغوط الحادة والمزمنة لدى الأبناء وبذلك تكون اتجاهات الأبناء نحو أنفسهم ونحو المجتمع اتجاهات سلبية.(حسين وحسين،2006م).

لذلك فهي تلعب دور أساسي في تحديد مواقف أبنائها من السلوكيات الايجابية حيث أن هناك نوع معين من الاشباع تنفرد به الأسرة لتقديمه لأفرادها.(الزهراني،2000م).

وقد أكد (جيلفورد،1995م)أن الأفراد ذوي القدرات الابداعية يلعبون دورا هاما في تقدم وتطور المجتمعات وأن عملية التقدم والرقي تعتمد على تنمية القدرات والامكانات والمهارات المختلفة لأبناء المجتمع،وان التفكير الابداعي هو الوسيلة الفعالة لتطوير أي مجتمع وتحديثه في ضوء هذه المتغيرات التي يشهدها العصر.

ومن هنا يمكن تلخيص المشكلة في التساؤلات التالية:

1. ما طبيعة العلاقة بين الضغوط الوالدية والتفكير الابداعي للأطفال؟
2. ما مدى تأثير متغيرات الدراسة على كل من الضغوط الحياتية والتفكير الابداعي للأطفال؟
3. ما مستوى الضغوط الوالية التي يعاني منها الوالدين في أسر عينة البحث؟
4. ما مقدار التفكير الابداعي الذي يمارسه الأطفال في أسر عينة البحث؟

أهداف البحث:

1. التعرف على أثر الضغوط الوالدية على التفكير الابداعي للأطفال.
2. الكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة وكل من الضغوط الوالدية والتفكير الابداعي للأطفال.
3. تحديد مستويات الضغوط الوالدية لأفراد أسر عينة البحث.

فروض البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الابداعي للأطفال.
2. توجد علاقة ارتباطية بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الابداعي للأطفال ومتغيرات الدراسة.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الضغوط الوالدية تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين –عمر الوالدين –عدد أفراد الأسرة –الدخل الشهري للأسرة).
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التفكير الابداعي للأطفال تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين –عمر الوالدين– عدد أفراد الأسرة –الدخل الشهري للأسرة).
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية في اختلاف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التفكير الابداعي للأطفال كمتغير مستقل وكانت أكثر العوامل تأثيرا في التفكير الابداعي للأطفال على التوالي (تعليم الأب – تعليم الأم – وظيفة الأب – عمر الأم).

حدود البحث:

- الحدود البشرية: بلغت عينة البحث الأساسية 50 أسرة سعودية من مستويات اجتماعية وثقافية واقتصادية مختلفة.

- الحدود الزمانية:تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة مابين 1صفر الى 25صفر عام 1432ه
- الحدود المكانية:تمت الدراسة الحالية بمدينة مكة المكرمة.
- أدوات البحث: استبيان يحتوي على: 1- البيانات العامة للأسرة.

2- مقياس الضغوط الوالدية.

3- مقياس التفكير الابداعي للأطفال.

الإطار النظري:

أولا: الضغوط الوالدية:

ما يقع على عاتق الفرد من الخلافات الأسرية والطلاق لأحد أفراد الأسرة والحرمان الثقافي وصراع القيم وصراع الأجيال وعدم العدالة في توزيع الدخل وضغوط الأحداث المؤلمة.(حسين وحسين، 2006م).

كما أنها الحالة التي يتعرض لها الفرد نتيجة لظروف أو مطالب تفرض عليه نوع من التوافق ومستوى الضغط النابع من احساس الوالدين وادراكهم لخصائص أطفالهم ونوع العلاقة الاجتماعية السائدة بينهم ودور الوالدين في المسؤولية والتوجيه والرعاية والدعم والتشجيع تجاه أطفالهم.

فالتغير الاجتماعي السريع يعد مصدرا للضغوط الوالدية وقد ساعد في وضع الكثير من الناس بعيدا عن الحياة المعتادة،وعندما تكون الاستجابة لتلك التغيرات غير كافية بشكل ما وتصبح مصدرا للضغوط ويصبح عقبة في حياة الأفراد (dore ، 1990 m).

ثانيا: التفكير الابداعي للأطفال:

هو نشاط ادراكي تنتج عنه طريقة جديدة أو غير مألوفة في رؤية مشكلة أو ايجاد حل لمشكلة ما. (solso،2001)

و هو قدرة الطفل على الانتاج والابتكار وتأدية الأعمال بكفاءة عالية وبصورة أفضل وبأسلوب يهدف الى تحقيق انجازات واسهامات علمية.

لذلك فان الأمم المتقدمة تبحث اليوم عن المبتكرين في كل مجال من مجالات المعرفة بل وتعمل على أن توجههم وتسهل سبل العمل والابداع وتعطيهم من اهتمامها وتشجيعها ما يسمح لهم بالانطلاق في آفاق الاختراع والاكتشاف والتقدم.لذلك كان على الدول العربية بذل قصارى جهدها للعناية بهذا الجانب والعمل على تنميته لدى الأطفال.(الترتوري،2006م).

الدراسة الميدانية:

تم تصميم استمارة الاستبيان في ايجاد العلاقة الارتباطية احصائيا وقد اشتملت أداة البحث على:

1-استبيان الضغوط الوالدية:

صدق الاستبيان:

يقصد به قدرة الاستبيان على قياس ما ضع لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي:

1- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المكونة لكل محور والدرجة الكلية للمحور بالاستبيان.

2- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان.

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان (الضغوط الوالدية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة استبيان الضغوط الوالدية

م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة
1-	0.709	0.01	13-	0.942	0.01	25-	0.812	0.01
2-	0.825	0.01	14-	0.609	0.05	26-	0.788	0.01
3-	0.903	0.01	15-	0.753	0.01	27-	0.644	0.05
4-	0.771	0.01	16-	0.838	0.01	28-	0.887	0.01
5-	0.613	0.05	17-	0.861	0.01	29-	0.794	0.01
6-	0.845	0.01	18-	0.625	0.05	30-	0.902	0.01
7-	0.752	0.01	19-	0.924	0.01	31-	0.716	0.01
8-	0.918	0.01	20-	0.745	0.01	32-	0.623	0.05
9-	0.876	0.01	21-	0.637	0.05	33-	0.726	0.01
10-	0.642	0.05	22-	0.856	0.01	34-	0.935	0.01
11-	0.739	0.01	23-	0.701	0.01	35-	0.618	0.05
12-	0.894	0.01	24-	0.884	0.01	36-	0.806	0.01

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.01، 0.05) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان.

الثبات:

ويقصد به أن يعطي الاستبيان تقديرات ثابتة اذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف. كما يقصد به دقة الاختبار في القياس والملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص، و تم حساب الثبات عن طريق:

1- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

2- طريقة التجزئة النصفية Split-half

3- جيوتمان Guttman

جدول (2) قيم معامل الثبات لاستبيان الضغوط الوالدية

	معامل الفا	التجزئة النصفية	جيوتمان
ثبات استبيان الضغوط الوالدية ككل	0.880	0.904 – 0.829	0.848

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، جيوتمان دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبيان.

الصدق والثبات

2-استبيان التفكير الإبداعي للأطفال:

صدق الاستبيان:

يقصد به قدرة الاستبيان على قياس ما وضع لقياسه.

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (خصائص عامة، التفكير الابتكاري، الميل نحو الكمال، المعاملة الوالدية للمبدعين) والدرجة الكلية للاستبيان (التفكير الإبداعي للأطفال)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة استبيان التفكير الإبداعي للأطفال

	الارتباط	الدلالة
المحور الأول: خصائص عامة	**0.849**	**0.01**
المحور الثاني: التفكير الابتكاري	**0.782**	**0.01**
المحور الثالث: الميل نحو الكمال	**0.907**	**0.01**
المحور الرابع: المعاملة الوالدية للمبدعين	**0.758**	**0.01**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.01) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبيان.

الثبات:

يقصد بالثبات reability دقة الاختبار في القياس والملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص، و تم حساب الثبات عن طريق:

1- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

2- طريقة التجزئة النصفية Split-half

3- جيوتمان Guttman

جدول (4) قيم معامل الثبات لمحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	جيوتمان
المحور الأول: خصائص عامة	0.768	0.832 – 0.715	0.722
المحور الثاني: التفكير الابتكاري	0.814	0.861 – 0.758	0.773
المحور الثالث: الميل نحو الكمال	0.902	0.919 – 0.853	0.871
المحور الرابع: المعاملة الوالدية للمبدعين	0.791	0.845 – 0.734	0.747
ثبات استبيان التفكير الإبداعي للأطفال ككل	0.859	0.890 – 0.804	0.823

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، جيوتمان دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبيان.

النتائج

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغيرات الدراسة

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية والجداول التالية توضح ذلك:

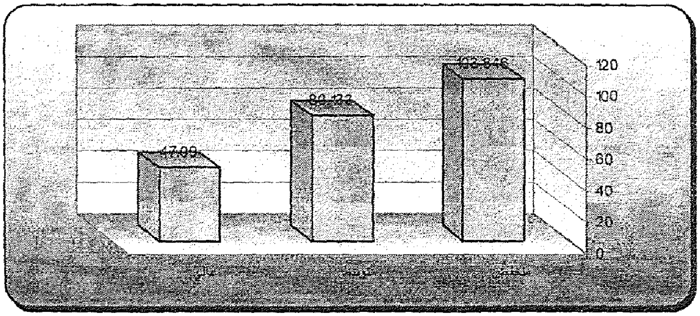
جدول (5) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير تعليم الأب

تعليم الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	22530.131	11265.065	2	41.229	0.01 دال
داخل المجموعات	12841.789	273.230	47		
المجموع	35371.920		49		

يتضح من جدول (5) إن قيمة (ف) كانت (41.229) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير تعليم الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأب	منخفض م=103.846	متوسط م=80.133	عالي م=47.090
منخفض	-		
متوسط	**23.712	-	
عالي	**56.755	**33.042	-



شكل (1) فروق درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير تعليم الأب

يتضح من جدول (6) وشكل (1) وجود فروق في استبيان الضغوط الوالدية بين أبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض وكلا من أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط والعالي لصالح أبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط وأبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي

لصالح أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض (103.846)، يليهم أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط بمتوسط (80.133)، وأخيرا أبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي بمتوسط (47.090)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض حيث كانت الضغوط الوالدية عليهم أكبر، ثم أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي في المرتبة الأخيرة.

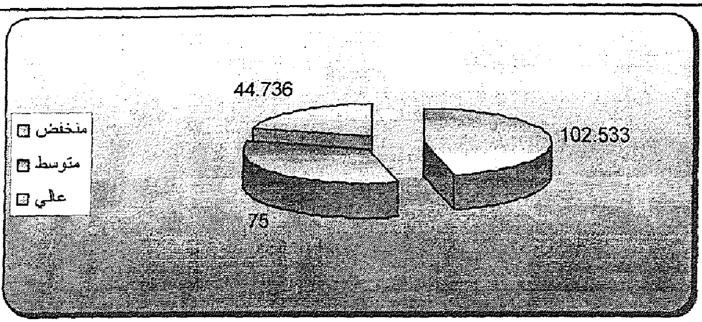
جدول (7) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير تعليم الأم

تعليم الأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	22594.500	11297.250	2	42.453	0.01 دال
داخل المجموعات	12507.140	266.109	47		
المجموع	35101.640		49		

يتضح من جدول (7) إن قيمة (ف) كانت (42.453) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير تعليم الأم، ولعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأم	منخفض م=102.533	متوسط م=75.000	عالي م=44.736
منخفض	-		
متوسط	27.533**	-	
عالي	57.796**	30.263**	-



شكل (2) فروق درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير تعليم الأم

يتضح من جدول (8) وشكل (2) وجود فروق في استبيان الضغوط الوالدية بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض وكلا من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والعالي لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط وأبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض (102.533)، يليهم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط بمتوسط (75.000)، وأخيرا أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي بمتوسط (44.736)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض حيث كانت الضغوط الوالدية عليهم أكبر، ثم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي في المرتبة الأخيرة.

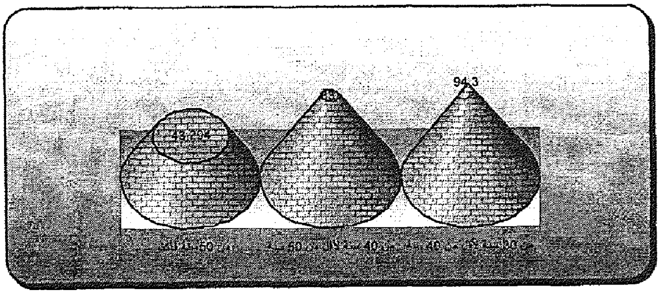
جدول (9) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عمر الأب

عمر الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	21761.491	10880.745	2	56.648	0.01 دال
داخل المجموعات	9027.629	192.077	47		
المجموع	30789.120		49		

يتضح من جدول (9) إن قيمة (ف) كانت (56.648) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عمر الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عمر الأب	من 30 سنة لأقل من 40 سنة م=94.300	من 40 سنة لأقل من 50 سنة م=83.000	من 50 سنة فأكثر م=43.294
من 30 سنة لأقل من 40 سنة	-		
من 40 سنة لأقل من 50 سنة	11.300*	-	
من 50 سنة فأكثر	51.005**	39.705**	-



شكل (3) فروق درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عمر الأب

يتضح من جدول (10) وشكل (3) وجود فروق في استبيان الضغوط الوالدية بين أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة وأبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة لصالح أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة عند مستوى

دلالة (0.05)، في حين توجد فروق بين أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة وأبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر لصالح أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة وأبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر لصالح أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة (94.300)، يليهم أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة بمتوسط (83.000)، وأخيرا أبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر بمتوسط (43.294)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة حيث كانت الضغوط الوالدية عليهم أكبر، ثم أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة في المرتبة الثانية، وأخيرا أبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر.

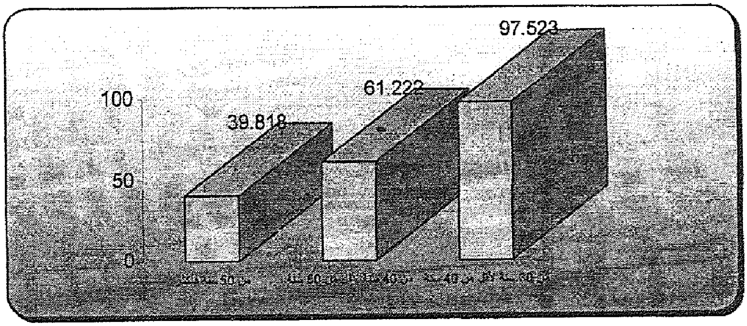
جدول (11) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عمر الأم

عمر الأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	21370.392	10685.196	2	40.658	0.01 دال
داخل المجموعات	12351.770	262.804	47		
المجموع	33722.162		49		

يتضح من جدول (11) إن قيمة (ف) كانت (40.658) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عمر الأم، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (12) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عمر الأم	من 30 سنة لأقل من 40 سنة م=97.523	من 40 سنة لأقل من 50 سنة م=61.222	من 50 سنة فأكثر م=39.818
من 30 سنة لأقل من 40 سنة	-		
من 40 سنة لأقل من 50 سنة	36.301**	-	
من 50 سنة فأكثر	57.705**	21.404**	-



شكل (4) فروق درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عمر الأم

يتضح من جدول (12) وشكل (4) وجود فروق في استبيان الضغوط الوالدية بين أبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة وكلا من أبناء الأمهات ذوات السن (من 40 سنة لأقل من 50 سنة، من 50 سنة فأكثر) لصالح أبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك توجد فروق بين أبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة وأبناء الأمهات ذوات السن من 50

سنة فأكثر لصالح أبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة (97.523)، يليهم أبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة بمتوسط (61.222)، وأخيرا أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر بمتوسط (39.818)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة حيث كانت الضغوط الوالدية عليهم أكبر، ثم أبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة في المرتبة الثانية، وأخيرا أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر.

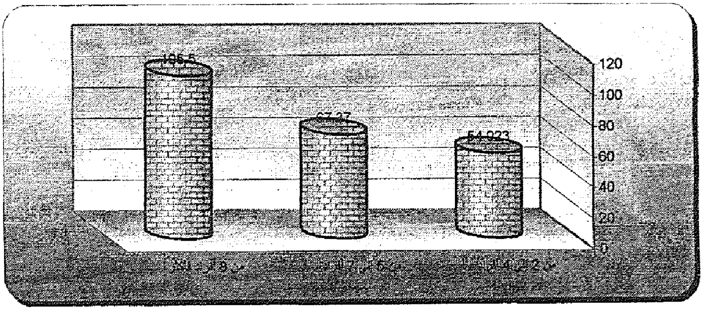
جدول (13) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	**17065.716**	**8532.858**	**2**	**29.966**	**0.01** دال
داخل المجموعات	**13383.104**	**284.747**	**47**		
المجموع	**30448.820**		**49**		

يتضح من جدول (13) إن قيمة (ف) كانت (29.966) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عدد أفراد الأسرة	من 2 إلي 4 أفراد م=54.923	من 5 إلي 7 أفراد م=67.370	من 8 أفراد فأكثر م= 105.500
من 2 إلي 4 أفراد	-		
من 5 إلي 7 أفراد	12.447*	-	
من 8 أفراد فأكثر	50.576**	38.129**	-



شكل (5) فروق درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

يتضح من جدول (14) وشكل (5) وجود فروق في استبيان الضغوط الوالدية بين الأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر وكلا من الأبناء بالأسر (من 5 إلي 7 أفراد، من 2 إلي 4 أفراد) لصالح الأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر عند مستوى دلالة (0.01)، بينما توجد فروق بين الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد والأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد لصالح الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغ متوسط درجة الأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر (105.500)، يليهم الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد بمتوسط (67.370)، وأخيرا الأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد بمتوسط (54.923)، فيأتي في المرتبة

الأولى الأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر حيث كانت الضغوط الوالدية عليهم أكبر، ثم الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد في المرتبة الثانية، وأخيرا الأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد.

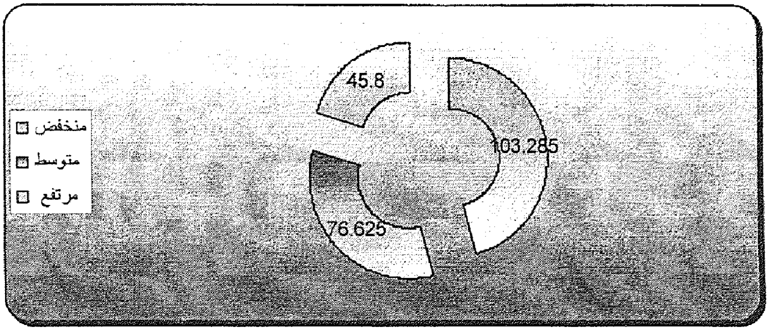
جدول (15) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة

الدخل الشهري للأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	21661.343	10830.671	2	32.114	0.01 دال
داخل المجموعات	15851.157	337.259	47		
المجموع	37512.500		49		

يتضح من جدول (15) إن قيمة (ف) كانت (32.114) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (16) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

الدخل الشهري للأسرة	منخفض م=103.285	متوسط م=76.625	مرتفع م=45.800
منخفض	–		
متوسط	26.660**	–	
مرتفع	57.485**	30.825**	–



شكل (6) فروق درجات أفراد العينة في استبيان الضغوط الوالدية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة

يتضح من جدول (16) وشكل (6) وجود فروق في استبيان الضغوط الوالدية بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والمرتفع لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض (103.285)، يليهم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط بمتوسط (76.625)، يليهم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع بمتوسط (45.800)، فيأتي في المرتبة الأولى الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض حيث كانت الضغوط الوالدية عليهم أكبر، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع في المرتبة الأخيرة.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغيرات الدراسة

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي والجداول التالية توضح ذلك:

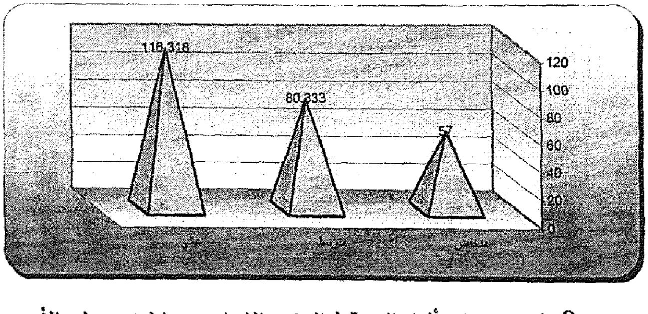
جدول (17) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير تعليم الأب

تعليم الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	24965.797	12482.899	2	47.928	0.01 دال
داخل المجموعات	12241.183	260.451	47		
المجموع	37206.980		49		

يتضح من جدول (17) إن قيمة (ف) كانت (47.928) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير تعليم الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (18) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأب	منخفض م=57.000	متوسط م=80.333	عالي م=116.318
منخفض	-		
متوسط	23.333**	-	
عالي	59.318**	35.984**	-



شكل (8) فروق درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير تعليم الأب

يتضح من جدول (18) وشكل (8) وجود فروق في التفكير الإبداعي بين أبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط وأبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض لصالح أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي (116.318)، يليهم أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط بمتوسط (80.333)، وأخيرا أبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض بمتوسط (57.000)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأباء في المستوى التعليمي العالي حيث كان تفكيرهم الإبداعي أفضل، ثم أبناء الأباء في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الأباء في المستوى التعليمي المنخفض في المرتبة الأخيرة.

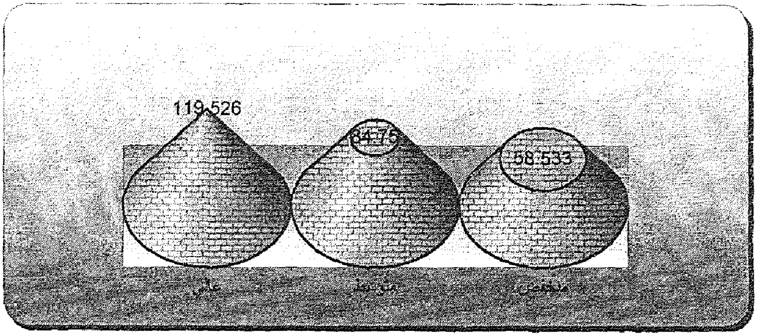
جدول (19) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير تعليم الأم

تعليم الأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	26031.891	13015.945	2	52.976	0.01 دال
داخل المجموعات	11547.646	245.695	47		
المجموع	37579.537		49		

يتضح من جدول (19) إن قيمة (ف) كانت (52.976) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير تعليم الأم، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

تعليم الأم	منخفض م=58.533	متوسط م=84.750	عالي م=119.526
منخفض	-		
متوسط	26.216**	-	
عالي	60.992**	34.776**	-



ش

كل (10) فروق درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير تعليم الأم

يتضح من جدول (20) وشكل (10) وجود فروق في التفكير الإبداعي بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي وكلا من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط وأبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي (119.526)، يليهم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط بمتوسط (84.750)، وأخيرا أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض بمتوسط (58.533)، فيأتي في المرتبة

الأولى أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي حيث كان تفكيرهم الإبداعي أفضل، ثم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط في المرتبة الثانية، ثم أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض في المرتبة الأخيرة.

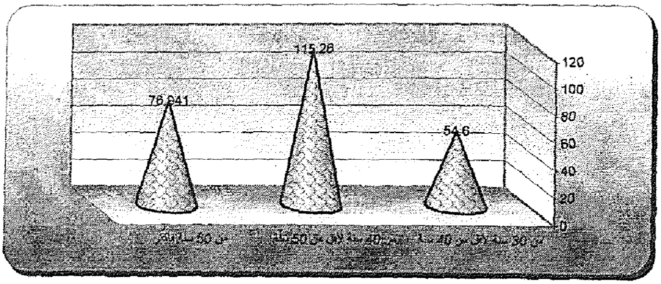
جدول (21) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عمر الأب

عمر الأب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	23998.537	11999.269	2	42.526	0.01 دال
داخل المجموعات	13261.697	282.164	47		
المجموع	37260.234		49		

يتضح من جدول (21) إن قيمة (ف) كانت (42.526) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عمر الأب، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عمر الأب	من 30 سنة لأقل من 40 سنة م=54.600	من 40 سنة لأقل من 50 سنة م=115.260	من 50 سنة فأكثر م=76.941
من 30 سنة لأقل من 40 سنة	-		
من 40 سنة لأقل من 50 سنة	60.660**	-	
من 50 سنة فأكثر	22.341**	38.319**	-



شكل (11) فروق درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عمر الأب

يتضح من جدول (22) وشكل (11) وجود فروق في التفكير الإبداعي بين أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة وكلا من أبناء الأباء ذوى السن (من 50 سنة فأكثر، من 30 سنة لأقل من 40 سنة) لصالح أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين أبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر وأبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة لصالح أبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة (115.260)، يليهم أبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر بمتوسط (76.941)، وأخيرا أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة بمتوسط (54.600)، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأباء ذوى السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة حيث كان تفكيرهم الإبداعي أفضل، ثم أبناء الأباء ذوى السن من 50 سنة فأكثر في المرتبة الثانية، وأخيرا أبناء الأباء ذوى السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة..

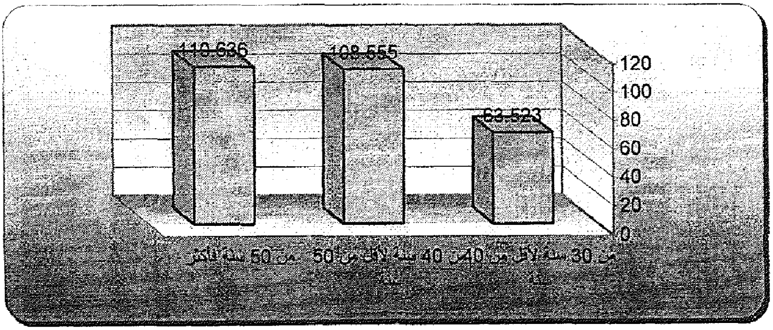
جدول (23) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عمر الأم

عمر الأم	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	25602.272	12801.136	2	54.496	0.01 دال
داخل المجموعات	11040.228	234.898	47		
المجموع	36642.500		49		

يتضح من جدول (23) إن قيمة (ف) كانت (54.496) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عمر الأم، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (24) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عمر الأم	من 30 سنة لأقل من 40 سنة م=63.523	من 40 سنة لأقل من 50 سنة م=108.555	من 50 سنة فأكثر م=110.636
من 30 سنة لأقل من 40 سنة	-		
من 40 سنة لأقل من 50 سنة	45.031**	-	
من 50 سنة فأكثر	47.112**	2.080	-



شكل (12) فروق درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عمر الأم

يتضح من جدول (24) وشكل (12) عدم وجود فروق في التفكير الإبداعي بين أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر وأبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة، في حين توجد فروق بين أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر وأبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة لصالح أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك توجد فروق بين أبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة وأبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة لصالح أبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسطي درجة كلا من أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر وأبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة علي التوالي (110.636)، (108.555)، يليهم أبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة بمتوسط (63.523)، فيأتي في المرتبة الأولى كلا من أبناء الأمهات ذوات السن من 50 سنة فأكثر وأبناء الأمهات ذوات السن من 40 سنة لأقل من 50 سنة حيث كان تفكيرهم الإبداعي أفضل، ثم أبناء الأمهات ذوات السن من 30 سنة لأقل من 40 سنة في المرتبة الثانية.

جدول (25) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

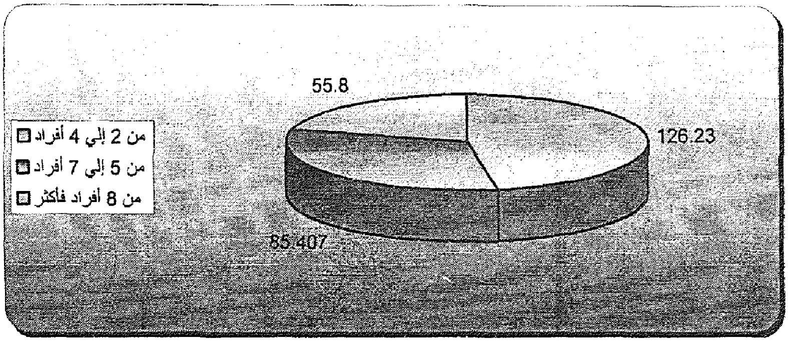
عدد أفراد الأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	24522.194	12261.097	2	51.733	0.01 دال
داخل المجموعات	11139.326	237.007	47		
المجموع	35661.520		49		

يتضح من جدول (25) إن قيمة (ف) كانت (51.733) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التفكير

الإبداعي تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (26) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

عدد أفراد الأسرة	من 2 إلي 4 أفراد م=126.230	من 5 إلي 7 أفراد م=85.407	من 8 أفراد فأكثر م= 55.800
من 2 إلي 4 أفراد	-		
من 5 إلي 7 أفراد	40.823**	-	
من 8 أفراد فأكثر	70.430**	29.607**	-



شكل (13) فروق درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

يتضح من جدول (26) وشكل (13) وجود فروق في التفكير الإبداعي بين الأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد وكلا من الأبناء بالأسر (من 5 إلي 7 أفراد، من 8 أفراد فأكثر) لصالح الأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد والأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر لصالح الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة الأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد (126.230)، يليهم الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد بمتوسط (85.407)،

وأخيرا الأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر بمتوسط (55.800)، فيأتي في المرتبة الأولى الأبناء بالأسر من 2 إلي 4 أفراد حيث كان تفكيرهم الإبداعي أفضل، ثم الأبناء بالأسر من 5 إلي 7 أفراد في المرتبة الثانية، وأخيرا الأبناء بالأسر من 8 أفراد فأكثر.

جدول (27)

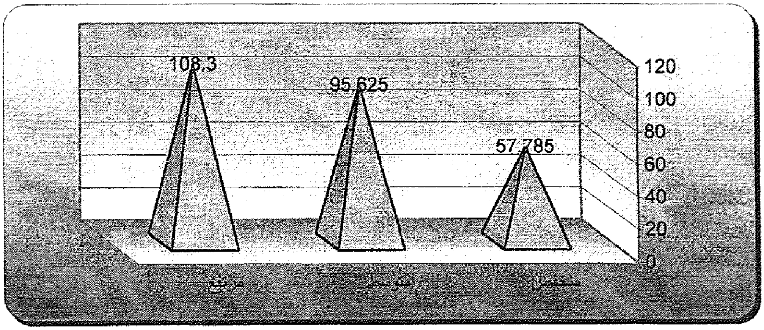
تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة

الدخل الشهري للأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	23989.016	11994.508	2	33.586	0.01 دال
داخل المجموعات	16785.164	357.131	47		
المجموع	40774.180		49		

يتضح من جدول (27) إن قيمة (ف) كانت (33.586) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (28) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

الدخل الشهري للأسرة	منخفض م=57.785	متوسط م=95.625	مرتفع م=108.300
منخفض	-		
متوسط	37.839**	-	
مرتفع	50.514**	12.675*	-



شكل (14) فروق درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة

يتضح من جدول (28) وشكل (14) وجود فروق في التفكير الإبداعي بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع والأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (0.05)، في حين توجد فروق بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع والأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد فروق بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغ متوسط درجة الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع (108.300)، يليهم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط بمتوسط (95.625)، يليهم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض بمتوسط (57.785)، فيأتي في المرتبة الأولى الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كان تفكيرهم الإبداعي أفضل، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض في المرتبة الأخيرة.

الفرض الثالث:

توجد علاقة ارتباطية بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط:

جدول (29) مصفوفة الارتباط بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال

	خصائص عامة	التفكير الابتكاري	الميل نحو الكمال	المعاملة الوالدية للمبدعين	التفكير الإبداعي للأطفال ككل
الضغوط الوالدية	– 0.800**	– 0.732**	– 0.855**	– 0.936**	– 0.881**

يتضح من الجدول (29) وجود علاقة ارتباط عكسي بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال عند مستوى دلالة 0.01، فكلما ذادت الضغوط الوالدية كلما قل التفكير الإبداعي للأطفال بمحاورة " خصائص عامة، التفكير الابتكاري، الميل نحو الكمال، المعاملة الوالدية للمبدعين"

الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطية بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال ومتغيرات الدراسة

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال ومتغيرات الدراسة والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط:

جدول (30) مصفوفة الارتباط بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال ومتغيرات الدراسة

	الضغوط الوالدية	خصائص عامة	التفكير الابتكاري	الميل نحو الكمال	المعاملة الوالدية للمبدعين	التفكير الإبداعي للأطفال ككل
الحالة الاجتماعية	0.119	0.158	0.192	0.171	0.103	0.148
تعليم الأب	..0.717 -	..0.749	..0.785	..0.817	..0.805	..0.907
تعليم الأم	.0.608 -	..0.895	..0.756	..0.948	..0.736	..0.862
عمر الأب	..0.874 -	..0.771	.0.612	..0.864	.0.625	..0.885
عمر الأم	..0.923 -	..0.913	..0.778	..0.922	..0.941	..0.796
وظيفة الأب	.0.643 -	..0.844	..0.839	.0.638	..0.707	..0.801
وظيفة الأم	..0.768 -	..0.832	..0.893	..0.741	..0.793	..0.824
عدد أفراد الأسرة	..0.815	0.164	0.207	0.109	0.195	0.144
عدد الأبناء بالأسرة	..0.194	0.156	0.113	0.187	0.132	0.178
الدخل الشهري	..0.857 -	.0.634	..0.726	..0.878	..0.904	..0.783

** دال عند 0.01   * دال عند 0.05   بدون نجوم غير دال   (–) عكسي

يتضح من الجدول (30) وجود علاقة ارتباط طردي بين استبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال وبعض متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة 0.01، 0.05، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأب والأم كلما ذاد التفكير الإبداعي للأطفال بمحاورة، كذلك كلما ذاد عمر الأب والأم كلما ذاد التفكير الإبداعي للأطفال بمحاورة، كذلك كلما ارتفعت وظيفة الأب والأم كلما ذاد التفكير الإبداعي للأطفال بمحاورة، كذلك كلما ذاد الدخل الشهري كلما ذاد التفكير الإبداعي للأطفال بمحاورة، كذلك كلما ذاد عدد أفراد الأسرة كلما ذادت الضغوط الوالدية، كذلك كلما ذاد عدد الأبناء بالأسرة كلما ذادت الضغوط الوالدية، في حين توجد علاقة ارتباط عكسي بين استبيان الضغوط الوالدية

وبعض متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة 0.01، 0.05، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأب والأم كلما قلت الضغوط الوالدية، كذلك كلما ذاد عمر الأب والأم كلما قلت الضغوط الوالدية، كذلك كلما ارتفعت وظيفة الأب والأم كلما قلت الضغوط الوالدية، كذلك كلما ذاد الدخل الشهري كلما قلت الضغوط الوالدية، بينما لا توجد علاقة ارتباط بين الحالة الاجتماعية واستبيان الضغوط الوالدية ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال، كذلك لا توجد علاقة ارتباط بين عدد أفراد الأسرة وعدد الأبناء بالأسرة ومحاور استبيان التفكير الإبداعي للأطفال.

الفرض الخامس:

5_توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التفكير الابداعي للأطفال تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين —عمر الوالدين —عدد أفراد الأسرة —الدخل الشهري للأسرة).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على التفكير الإبداعي للأطفال والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (31) الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على التفكير الإبداعي للأطفال

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة
التفكير الإبداعي للأطفال	تعليم الأب	0.907	0.822	106.302	0.01	0.546	10.310	0.01
	تعليم الأم	0.862	0.744	66.783	0.01	0.428	8.172	0.01
	وظيفة الأب	0.801	0.642	41.159	0.01	0.295	6.416	0.01
	عمر الأم	0.796	0.634	39.788	0.01	0.284	6.308	0.01

يتضح من الجدول السابق إن تعليم الأب كان من أكثر العوامل المؤثرة على التفكير الإبداعي للأطفال بنسبة 82.2٪، يليه تعليم الأم بنسبة 74.4٪، ويأتي في المرتبة الثالثة وظيفة الأب بنسبة 64.2٪، وأخيرا في المرتبة الرابعة عمر الأم بنسبة 63.4٪.

ملخص النتائج:

1. وجدت علاقة ارتباط عكسي بين الضغوط الوالدية والتفكير الابداعي للأطفال بمحاوره (الخصائص العامة _ التفكير الابتكاري _ الميل نحو الكمال _ المعاملة الوالدية للمبدعين) عند مستوى دلالة (0،01).
2. وجدت علاقة ارتباط طردي بين الضغوط الوالدية والتفكير الابداعي للأطفال وبعض متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة (0،01)و (0،05).
3. وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الضغوط الوالدية تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين _عمر الوالدين _ عدد أفراد الأسرة _ الدخل الشهري للأسرة) عند مستوى دلالة (0،01).
4. وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التفكير الابداعي للأطفال تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين _ عمر الوالدين_ عدد أفراد الأسرة _ الدخل الشهري للأسرة) عند مستوى دلالة (0،01).
5. أوضحت النتائج اختلاف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التفكير الابداعي للأطفال كمتغير مستقل وكانت أكثر العوامل تأثيرا في التفكير الابداعي للأطفال على التوالي (تعليم الأب – تعليم الأم -- وظيفة الأب – عمر الأم).

التوصيات:

1. اقامة دورات تدريبية تساعد الأفراد في التعرف على الضغوط التي يتعرض لها الوالدين ولها تأثير مباشر على الأطفال ومساعدتهم في اختيار الطرق الصحيحة لمواجهتها والتغلب عليها والتخفيف من آثارها المترتبة على الأسرة والمجتمع.

2. نشر الوعي بين المعلمين والمعلمات الى أهمية ممارسة طرق التفكير الابداعي المختلفة مع الأطفال تعويدهم عليه في جميع الأمور المتعلقة بتفكيرهم.

3. تشجيع الطلبة على استخدام مهارات القراءة، والأساليب الفعالة في التعليم الذاتي المستقل، واستخدام جميع أنماط التكنولوجيا المتوفرة التي تساعدهم على الارتقاء بالمستوى التعليمي لهم.

4. خلق بيئة تشجع على التفكير الناقد وتخصيص وقت للمناقشة واعداد الطلبة ليصبحوا أصحاب قدرة كبيرة على التفكير الناقد والقراءة الناقدة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1. أحمد،مدحت سمير ابراهيم (2002م): " ضغوط البيئة المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وعلاقتها بتوافقهم النفسي "،رسالة ماجستير،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس.
2. الترتوري،محمد (2006م): " التربية والتفكير الابداعي "،دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان الأردن.
3. الحلبي،انتصار صالح أحمد(2009م): " الثقافة الادارية للوالدين وعلاقتها بالسلوك الاداري لدى أطفال المرحلة الابتدائية 9-12 سنة "،رسالة ماجستير،كلية الفنون والتصميم الداخلي،مكة المكرمة،جامعة ام القرى
4. الخضيري،ليلى محمد ابراهيم وأبو طالب، مها سليمان محمد وسالمان، سعد علي محمود (2000م): "الاتجاهات الحديثة في علوم الأسرة "،دار القلم للنشر والتوزيع ،دبي، الامارات العربية المتحدة.
5. الزهراني،أمل عازب مفرح (2000م): " انعكاس ممارسة السلوك الاداري في المسكن التدريبي على المهارات المكتسبة لطالبات الاقتصاد المنزلي بمكة المكرمة "،رسالة ماجستير،كلية الاقتصاد المنزلي،مكة المكرمة،جامعة أم القرى.
6. السويدان،طارق محمد و العدلوني،محمد أكرم (2011م): " مبادئ الابداع"،الطبعة الثانية،قرطبة للنشر والتوزيع ،الرياض، المملكة العربية السعودية.
7. حبش، زينب (2005م): " التفكير الابداعي ".
8. حبيب،مجدي عبد الكريم (2005م): " علم طفلك كيف يفكر "، الطبعة الأولى،ديبونو للنشر والتوزيع ،عمان،الأردن.

9. حسين،طه عبد العظيم وحسين،سلامة عبد العظيم (2006م): " استراتيجيات ادارة الضغوط التربوية والنفسية "،الطبعة الأولى،دار الفكر، عمان، الأردن.

10. حلمي،فاطمة النبوية ابراهيم محمد (2004م): " الضغوط الوالدية وعلاقتها بصنع واتخاذ القرارات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بمكة المكرمة "،بحث منشور المؤتمر العلمي الثامن للاقتصاد المنزلي،كلية الاقتصاد المنزلي،جامعة حلوان.

11. جروان،فتحي عبد الرحمن (2005م): " تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات "، الطبعة الثانية،دار الفكر،عمان، الأردن.

12. عبيدات، ذوقان عدس،عبد الرحمن عبد الحق،كايد (2006م): " البحث العلمي مفهومه،أدواته وأساليبه "،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

13. bendell ;r.(1991):childrens effects on parenting stress in a low income ;vol.8;no4.

14. Kreitner ; Robert & Kiniki ; Angelo (2001m): Organizational Behavior; 5thed ; McGraw Hill Publishing Company ; London.

15. Dore ;H. (1990m):Coping with stress.The Hamlyn; publishing group ;London

16. Robert ;H (1993m):adult Development ;Harper Collins; now York.

17. Smith; S. M.; (1986 m): Maternal parenting stress and husband supporiveness following the birth of a couples first child and the prediction of mantel quality stability four years later ; Diss ; Abstr. Inter ; Vol. 48 ; no.9

18. Solso. Robert. 2001:"cognitive psychology " ;Allyn &bacon.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين
الباحث	أ.د. داود عبد الملك الحدابي أ. رجاء محمد ديب الجاجي
مقدم الورقة	أ. رجاء محمد ديب الجاجي
الجهة الموفدة	مركز تطوير التفوق/جامعة العلوم والتكنولوجيا/اليمن

مقدمة:

ينظر الكثيرون إلى أن إدخال التربية التكنولوجية في مناهج التعليم أحد محاور التجديد التربوي للأمة، حيث أصبح التعليم الالكتروني ركناً أساساً في تحديث التعليم في المجتمعات سواء للنامية منها أو المتقدمة (جودت سعادة وعادل السرطاوي، 2003)، ويعزو محمد الهادي (2005) السبب في ذلك إلى التطورات السريعة والمتلاحقة في تقنية المعلومات التي تتصل بشبكات الحاسوب وزيادة قدرة وقوة معالجات الحواسيب الشخصية والتقدم الذهل في تقنية التخزين المغنطة والمدمجة الليزرية والمرتبطة بالفيديو الرقمي، حيث جعلت هذه التطورات للحواسيب قوة وتأثيراً كبيراً على التعليم، ووفرت أدوات ووسائل تفاعلية جديدة للوصول للمتعلمين أو الطلبة، وهذا ما يجعل التعلم شيقاً وممتعاً ويتحقق بأعلى كفاءة وبأقل مجهود وفي أقل وقت ممكن وهذا بلا شك يؤدي إلى إثراء اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو بيئة التعلم وجودة التعليم (إبراهيم الفار، 2000)

وهذه البيئة التعليمية المتجددة سواء على مستوى المعلم أو المتعلم هي تماماً ما يحتاجه الطلبة الموهوبون لتفي بتطلعاتهم وتلبي احتياجاتهم ورغبتهم بالابداع، وتثير تحدياتهم وتطلق طاقاتهم، وبالتالي يمكن للتعليم الالكتروني أن يصبح أسلوباً في تنمية مهارات التفكير والابداع لدى الطلبة بشكل عام والموهوبين على وجه الخصوص.

وفي ضوء ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على برامج الروبوت التي يمكن أن تسهم في تنمية قدرات ومهارات الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية، حيث يعد تدريب الطلبة على التكنولوجيا الحديثة ومنها مجال برمجة الروبوت ودراسة أثره على مهاراتهم الإبداعية والعلمية طريقاً ينتهج في تطوير المواد العلمية في العملية التعليمية في الجمهورية اليمنية لا سيما في الوقت الحالي حيث يعد ضرورة ملحة في ضوء الاهتمام العالمي والإقليمي والمحلي بهذه الفئة الواعدة التي تعقد عليها الآمال والطموحات.

مشكلة الدراسة:

إن التطور الذي طرأ خلال العقدين الماضيين في مجال التعليم والذي يؤكد على التركيز على المتعلم ليقوم بنفسه بالتعلم من خلال الأنشطة والتجريب والبحث والاستقصاء قد وجه الاهتمام إلى ضرورة توفير مناهج وأساليب جديدة في التعليم تحقق للمتعلم إمكانية التعلم الذاتي والعمل ضمن فريق لتحقيق اهداف يرسمها الطلبة بأنفسهم بمساعدة المعلم، ومن أجل مواكبة تطورات العصر يحتاج المعلمين والمتعلمين كلاهما لامتلاك مهارات لازمة لدخول مجالات التكنولجيا الحديثة والتي أصبح الكمبيوتر ركناً أساساً ومفتاحاً ضرورياً للدخول اليها.

ويعد الروبوت أحد المجالات الحديثة التي تحقق انتشاراً سريعاً وواسعاً في الأوساط التعليمية في أنحاء كثيرة من العالم، باعتباره مدخلاً يستفاد منه في تعلم المبادئ الأساسية في العلوم وتطبيقاته، ومن هنا يأتي دور الروبوت كوسيلة تعليمية تعلمية تفتح آفاقاً لا حدود لها أمام هذا الجيل لكي يفكر ويصمم وينفذ ويوظف المبادئ العلمية التي يعرفها ويبحث عنها في تنمية مهاراته وتطوير إبداعه.

وبالتالي أصبح تعليم الروبوت واحداً من أولويات المدارس العصرية الحديثة المواكبة والمشجعة للتكنولوجيا والحريصة على إدخال طرائق وأساليب تعليم محفزة ومشجعة في تطوير مهارات الطلبة الموهوبين وبالتالي تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس الآتي: (ما أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين) الأسئلة الآتية:

1. ما أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين؟

2. ما أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- تأتي أهمية التدريب في بناء وبرمجة الروبوت من كثرة وتنوع الوظائف التي يقوم بها الروبوت في عصرنا الحالي، فقد أصبحت تطبيقاته منتشرة في مجالات الحياة عامة، وبالتالي يحتاج شبابنا إلى تكثيف المسارات العلمية والتكنولوجية لمواكبة كافة المستجدات في هذا المجال.
- تمثل الدراسة إمكانية تطبيق برامج علمية في تنمية قدرات ومهارات الطلبة الموهوبين وتفكيرهم الإبداعي والعلمي.
- الإسهام في نشر ثقافة الروبوت في المجتمع اليمني وأهمية تدريب الطلبة على هذه التكنولوجيا الحديثة لتنمية مهاراتهم العلمية.

حدود الدراسة:

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على الطلبة الموهوبين في مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

حدود زمنية: تراوحت فترة التدريب من 17يونيو إلى 21 أغسطس 2010، بإجمالي 60 ساعة تدريبية.

حدود موضوعية: أ) اقتصرت الدراسة على متغيري مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي.

ب) برنامج تدريبي (أساسيات الهندسة التطبيقية عبر بناء وبرمجة الروبوت) المنفذ من قبل مركز أذكى للوسائل والحلول التعليمية المتكاملة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف لأبرز مصطلحات الدراسة، وقد عمد الباحثان إلى تعريف المصطلحات بشكل مختصر لانتشارهم الواسع في البحوث التربوية.

علم الروبوت(Robotics): علم هندسة وتصميم وصناعة وهيكلة الروبوت، ويجمع هذا العلم ثلاث جوانب رئيسية وهي الميكانيكا، والالكترونيات، والبرمجة.

التفكير الإبداعي: عرف تورا نس Torrance التفكير الإبداعي بأنه عملية تجعل الفرد حساساً ومدركاً للتغيرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع فروض حول هذه التغيرات وفحص الفروض والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض(محمد الحيلة، 2001، ص163). أما عن تعريف التفكير الإبداعي إجرائياً فإن الباحثان يعرفانه في الدراسة الحالية بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب عند الإجابة على مواقف مقياس مهارات التفكير الإبداعي لتورانس.

التفكير العلمي: تعرف أزهار غليون (2002، ص15) التفكير العلمي بأنه "مجموعة من المهارات العقلية المتكاملة اللازمة لحل مشكلة تواجه الشخص في حياته اليومية أو العلمية باستخدام منهج علمي تتوافر فيه الموضوعية ويتسم بالدقة ويتكون من المهارات الآتية: تحديد المشكلة، واختيار الفروض المناسبة، واختبار صحة الفرض، وتفسير البيانات، والتعميم".

كما يعرفه كولنجس المشار إليه في جمال علام (2001، ص71) بأنه "الطريقة العلمية القائمة على إعمال القدرات العقلية في الملاحظة، واختيار التغيرات المناسبة، والتخطيط، وإجراء التجارب، وذلك للتوصل إلى الحلول المكنة للمشكلات".

من خلال التعريفات السابقة نرى الترابط الوثيق بين التفكير العلمي وحل المشكلات، والتأكيد على أن التفكير العلمي يتضمن مهارات وخطوات متدرجة تسعى جميعها لإزالة

العائق وإيجاد الحلول، وبالتالي يعرف الباحثان التفكير العلمي بأنه "عملية عقلية تتطلب من المتعلم معرفة وخبرة سابقة حتى يتمكن من القيام بخطوات منظمة وإجراءات محددة يزيل بها الحيرة والإرباك وتمكنه من تحقيق هدفه".

أما عن تعريف التفكير العلمي إجرائياً فإن الباحثان يعرفانه في الدراسة الحالية بأنه: الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة عند الإجابة على مواقف مقياس مهارات التفكير العلمي.

الموهوبون: هم الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج المدرسة العادية (محمد قطناني و سعد العادات، 2009)

ويعرف الباحثان الموهوبون إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين تم اختيارهم في مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا بناءً على تبني عدد من المعايير (التحصيل التراكمي، درجة الذكاء، ترشيح المعلمين، المقابلة)

أدبيات الدراسة:

التعليم الالكتروني:

يعد التعليم الالكتروني أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد على الوسائط الالكترونية لاتاحة المعرفة كما يقصد به تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط الكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الانترنت وباعتماد مبدأ التعليم الذاتي أو التعلم بمساعدة المعلم (نوال الصرايرة، 2009)

إن المتتبع لمراحل تطور التعليم الالكتروني يدرك بوضوح القفزة النوعية التي وصل إليها فمن مرحلة إنتاج الجامعات والمؤسسات التربوية في أوروبا وأميركا برامج تربوية لمائة منهج مبرمج (Course Ware) تم تقديمها عن طريق الحاسوب إلى المستوى الحالي

والذي تميز بقدرته على تحقيق الحاجات الفردية لكل تلميذ، ليتمكن من تلقي المعلومات في المنهج الذي يدرسه بالصورة التي تناسبه وبالطريقة التي تقابل حاجته وفي الوقت الذي يرغب التعليم فيه.(إبراهيم الفار، 2002)

ويشير عبد الله العبد القادر (1990) إلى ان الهدف من استخدام الحواسيب ومحاولة نشرها في دور التربية والتعليم؛ خلق بيئة تعليمية نشطة وحيوية (Active earning) وإضافة عناصر التشويق وحب الاستزادة من العملية التعليمية أما بالنسبة لتبني فكرة الحاسوب تربوياً على المستوى العربي فإن التجربة ما زالت في بدايتها وتظهر اغفال الحاسوب لعنصر التفاعل البشري بين المعلم والمتعلم. (جودت سعادة وعادل السرطاوي، 2003؛ محمد الحيلة، 2004)

أهمية التعليم الالكتروني:

يمكن إيجاز أهمية التعليم الالكتروني ببعض النقاط الأساسية، منها أنه يوفر بيئة تعليمية ممتعة ويمنح تعلماً نشطاً وإيجابياً مما يكون له أكبر الأثر في تحسين مخرجات التعلم، كما يمتاز التعليم الالكتروني بالتفاعلية، وتتسم برمجياته بالمرونة فيحقق التواصل بين المتعلم والمادة العلمية المعروضة، عكس التقنيات التعليمية التقليدية،وهذا يأتي متوافقاً مع دراسة حابس الزبون وآخرون (2009) والتي هدفت للتعرف على أثر استخدام حقيبة إنتل في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية عمان الرابعة والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام الحقيبة، وبما أن امكانيات الحاسب الآلي هائلة في تخزين المعلومات واسترجاعها بسهول فإنه يمكن أن يعطي المتعلم مرونة في استرجاع وحفظ ما يرغب من مشروعاته، كما يوفر التعليم الالكتروني 30٪ من الوقت المستغرق في العملية التعليمية مثلما أكدت العديد من الدراسات (عبد اللطيف الصم، 2009) كما يمكن الإشارة إلى أن أهمية التعليم الالكتروني تكمن في قدرة برامجه على تنمية التفكير والعمليات العقلية العليا لدى المتعلم.

الروبوت:

يستخدم الروبوت في كثير من المجالات المختلفة كالترفية والصناعات الثقيلة والاستكشاف العلمي والطب وغيره، حيث يمتاز بالقدرة على أداء المهام الصعبة والخطرة والملة للإنسان بدقة عالية وسرعة ملحوظة ويمكن تعريف الروبوتت طبقاً للأيزو (8373) بأنه معالج يتم التحكم به أوتوماتيكياً قابل لإعادة البرمجة، ذو استخدامات متعددة ويعمل في ثلاث محاور ارتكاز أو أكثر وقد يكون متحركاً أو ثابتاً للاستخدام في التطبيقات الصناعية والاتوماتيكية (http://www.iso.org/iso.iso_catalogue)

أما تعريف معهد الروبوت الأمريكي (RIA) فيعرف الروبوت بأنه معالج لإعادة البرمجة ذو استخدامات متعددة مصمم لتحريك المواد والقطع والادوات، أو أنها أجهزة متخصصة تستطيع القيام بالعديد من المهام عن طريق حركات مبرمجة قابلة للتغيير(http://www.robotics.org/)

الروبوت المدرسي (التعليمي):

لما للروبوت من خصائص ومميزات تجعله مقبولاً ومرغوباً؛ لاقى انتشاراً كبيراً بين الطلبة في المدارس والجامعات حيث يشجع هذا العلم على التفكير والابداع وينمي مهارات التفكير المنطقي والابتكاري لدى الطلبة.

حيث يرى العديد من التربويين أن الروبوت التعليمي يعد من البرامج التعليمية المهمة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث يعتقدون أن التعليم من خلال تصميم وبناء وبرمجة الروبوت يقود إلى اكتساب المعرفة والمهارات في مجال هندسة الحاسوب والهندسة الالكترونية والميكانيكية، وهذا يعد من أولى متطلبات الدول المتقدمة في نشاطها الصناعي، حيث ترقى هذه البرامج إلى مستوى تنمية التفكير وحل المشكلات ومهارات العمل ضمن فريق، كما تستدعي روح التنافس بالإضافة إلى الفوائد التربوية الآتية:

1- يعد التركيز على النهايات المفتوحة في برامج الروبوت محفزاً قوياً لإبداع التلاميذ وقدرتهم على التعلم الذاتي المباشر ومهارات البحث العلمي.

2- يعزز التنافس والتعاون الذي يجري بين المجموعات في برامج الروبوت توطيد العلاقات المهنية والاجتماعية بين الطلبة وينمي مهارات التواصل لديهم وروح الفريق الواحد.

3- كثيراً ما يصبح الطلبة من خلال مشاركتهم في مسابقات الروبوت مولعين ومتشوقين إلى العمل والبناء ويودون مشاركة متعتهم مع الآخرين.(Igor M. Verner & Eyal Hershko، 2003)

ويرى إيجور وإييال Igor M.Verner&Eyal Hershko (2003) أن جميع الايجابيات السابقة هي ما دفعت بأصحاب القرار لتسهيل برامج مشاريع التخرج في مجال الروبوت ودعم مشاركة فرق المدارس في مباريات الروبوت، أما على المستوى العربي فإن الأردن يمثل مركزاً متقدماً بمؤسساته العلمية وبرامجه التربوية لمواكبة معطيات العصر التي تمكن الطلبة والمعلمون لامتلاك المهارات اللازمة لدخول مجالات التكنولوجيا الحديثة من خلال مشروع الروبوت المدرسي الذي يحتضنه مركز الملكة رانيا العبدالله منذ عام 2006 وبتمويل من وزارة التربية والتعليم (بثينة الهباهبة، 2010)

أهداف برامج الروبوت التعليمي:

تهدف برامج ومشاريع الروبوت التعليمي في المدارس إلى تحقيق الآتي:

1- تشجيع التعلم التعاوني والعمل ضمن فريق من خلال تشجيع وتنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة واشعارهم بالمسؤولية وتنمية المهارات القيادية عبر توزيع أدوار مختلفة على الطلبة تختلف مع كل مشروع مثل(قائد المجموعة،المبرمج، المصمم، الموثق، المتابع..الخ)

2- تعزيز وتنمية مهارات العمل اليدوي من خلال تركيز المشروع على التطبيق المباشر للتعليم، فيحتاج الطلبة فيه إلى استخدام الأدوات والقطع لتصميم جسم الروبوت مما يعمق المعرفة لديهم، بالإضافة إلى تعلمهم آلية وكيفية عمل الآلات الكيانيكية والالكترونية من خلال ممارستهم الفعلية لتركيب الآلات المختلفة.

3- تشجيع استراتيجية التعلم المبني إلى المشروع، حيث تركز معظم الجلسات التعليمية للطلبة في مختبر الروبوت على تنفيذ الطلبة لمشروع ما مثل: (إنتاج سيارة تسير بشكل معين، تصميم إنسان آلي، تصميم روبوت قادر على اكتشاف الأجسام الغريبة وتجنبها، إنتاج روبوت قادر على إجراء التجارب الكيميائية..الخ)

4- تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة كالتفكير الإبداعي والناقد والانفعالي والذكاءات المتعددة بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات، كما ينمي عادات العقل والبحث العلمي، وعادة ما تدور محاور البرنامج حول هذه المفاهيم من خلال إدارة وتنظيم الوقت وتحديد المصادر وتحليل الأنظمة وإدارة المشاريع وغيرها، مما يدفعهم نحو الإبداع والابتكار في التصميم والبرمجة والاستفادة مما تعلموه لمعالجة بعض التحديات.

5- يحقق مفهوم التكامل بين العلوم كالفيزياء والرياضيات والالكترونيات والبرمجة والعلوم العامة، وهذا يسهم في تقديم فهم متكامل للعلوم وتمكين الطلبة وإعطائهم فكرة عملية عن كيفية دمج العلوم المعرفية والإنسانية والعلمية في سبيل إنتاج جهاز مفيد.

6- يدعم التعلم المتمركز حول الطالب، فيشجع التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال إشراكهم بمشاريع تنفذ بالاعتماد على معرفتهم السابقة وما يحصلون عليه من مصادر متوفرة بين يديهم حيث يتطلب تعليم الروبوت من الطالب الحصول على الحد الأدنى من التعليم والحد الأعلى من التعلم.

7- يربط التعلم بالحياة العملية لأن أغلب المشاريع والتطبيقات التربوية المطروحة في مختبرات الروبوت أمثلة حقيقية يعيشها الطالب في حياته اليومية مثل (مشروع الأبواب الذكية، آلية سحب النقود، مشروع الغسالة..الخ) الأمر الذي يجعل الطالب يتعلم أكثر من خلال فهمه وتطبيقه لآلية عمل الآلات والأجهزة التي

يستخدمها يومياً، ويربطها مع ما يتعلمه أثناء تواجده في مختبر الروبوت. (بثينة الهباهبة، 2010)

وفي دراسة حالة قام بها إيجور وإييال Igor M.Verner&Eyal Hershko (2003) والتي تتعلق بتصميم الروبوت الخاص بإطفاء الحرائق وتقييم مخرجاته التعلمية والذي يهدف إلى تعلم الطالب مهارات التصميم والتقنية، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

1- اشتمل المشروع على معياري التصميم والتقنية حيث مارس الطلبة التصميم التكاملي وصمموا نظام ميكانيكي وتمكنوا من الاستفادة من موضوعات هندسية واكتسبوا مهارات تقنية ومهارات العمل في فريق.

2- مر الطلبة في ست مراحل للتصميم والانتاج وهي: (فكرة المشروع، ومواصفاته، ومفهوم التصميم، وتصميم التفاصيل والانتاج، والتنفيذ، والتقييم) وهذه كانت مراحل مهمة للإشراف وتقييم الأداء.

3- التقييم الفردي للمساهمة وتحصيل التعلم لفريق المشروع يتطلب منهجية ثلاثية في التقييم وهي: (ملاحظات إثنوغرافية لفريق العمل، وتقييم تحصيل التعلم، وتحليل تقارير الطلاب)

4- التقييم وبيانات تقييم الحالة تم جمعها من ثلاث مصادر (ملف الفريق، وملاحظات الأستاذ، واستبيان المسابقة) وقد وضحت هذه البيانات صورة متكاملة عن مدى مساهمة كل طالب في التصميم وفي التحصيل والتحفيز وفي اتجاهه نحو التقنية.

بناء وبرمجة الروبوت:

تشهد دول العالم المتقدمة تقدماً سريعاً ومذهلاً في مجال تكنولوجيا الروبوت لدرجة أن بعض خبراء الروبوتات والذكاء الصناعي يتوقعون أنه خلال السنوات القليلة المقبلة ستصبح الروبوتات أحد اللوازم اليومية للمجتمع البشري، وقد أصبحت تكنولوجيا الروبوت الآن

صناعة عالمية واعدة، كما أصبح مستوى تطوير الروبوتات معياراً لقياس قوة الدولة الصناعية التي قدمت تقنيات متطورة في الروبوت، واستخدمت في عمل أشكال مختلفة تلائم طبيعة العمل المكلف به، وتتكون صناعة الروبوت في العصر الحديث من الآلات المبرمجة التي تستطيع أن تنفذ عدة عمليات بواسطة تعديل طفيف في مخزون المعطيات، بالرغم من أنها معقدة الاستعمالات، ولكنها قادرة على التكيف الذاتي بناءً على الظروف المحيطة، وقد أدى استخدام الروبوت إلى تقدم في جميع التطبيقات، سواء منها المدنية أو العسكرية، وظهرت منه أجيال ذكية، تستطيع التعامل مع المواقف المتغيرة، باستشعار تلك المواقف، وإعادة برمجة معطياتها وفقاً لنتائج تلك الاستشعار.

وقد بدأ ظهور الروبوت في منتصف القرن العشرين على الرغم من ظهوره قبل في صناعة آليات ذاتية الحركة والتي تُعَدّ أساساً تقنياً فيزيائياً لما ظهر بعد ذلك من روبوتات متطورة، ويقترن تطور التقنيات الروبوتية خلال سنوات القرن العشرين اقتراناً وثيقاً بالتطورات الهائلة في علوم الإلكترونيات، والحاسب، والذكاء الصناعي، والرياضيات، وتقنية المعلومات وقد كانت غالبية الروبوتات المستخدمة حتى أواخر السبعينيات من القرن العشرين هي من النوع ذي الوظيفة الواحدة غير أنه في السنوات الأولى من الثمانينيات بدأت شركات عديدة إنتاج نماذج متعددة الأغراض عرفت باسم "الروبوت ذي الاستخدام الشخصي، وقد مرت صناعة وبرمجة الروبوت بتطورات كبيرة عبر السنين الأخيرة من القرن العشرين حتى أضحى قادراً على استشعار البيئة الخارجية بل عمل خريطة للأماكن مثل غرفة، وتحسس طريقه عند التجوال، وتأدية مهام مفيدة إذ استطاع تمييز الضوء من الظلام، ووقوع أحداث من عدمه، وتأجج العواطف من تبلدها، كما يمكن للروبوت التحدث بعدة لغات وتأدية دوراً في مجال الحركة والقيادة، ولا يحتاج إلى توصيل مباشر بمصدر تغذية خارجي، وإنما يعمل ببطارية قابلة الشحن ويكتشف ذاتياً ضعفها فيطلب إعادة شحنها أو يتجه الروبوت نفسه إلى أقرب مقبس كهربائي حيث يتولى هو نفسه شحنها كما أمكن إنتاج روبوت مزودّ بخلايا كهروضوئية تمده بالطاقة الكهربائية، المستمدة من الشمس.

وقد ابتُكرت روبوتات تستطيع تتبع التضاريس، واختيار طرق بديلة؛ بل إن منها ما يستطيع حمل الإمدادات من الأسلحة والذخيرة. وتتولى تطهير الأرض من الألغام، والاضطلاع بأعمال الحراسة، ويسعى إلى تطويرها لتصبح قادرة على اللمس، والشم، والسمع، والتذوق؛ ما يحسن أداءها، ويزيدها سرعة ومقدرة على إنجاز مهامّها. وتطمح الدول المتقدمة إلى تطوير روبوت، يحارب في الخطوط الأمامية ويستطيع تسلق الحوائط ويسافر تحت الماء ويراقب الروبوتات العسكرية الأخرى نحو الأعداء. (اسماعيل ياسين، **www.thinkjo.com**)

التفكير الإبداعي:

أصبح الاهتمام بالإبداع والمبدعين علمياً في الدول المتقدمة والنامية على السواء ضرورة قصوى في العصر الحديث وقد يرجع ذلك إلى أهمية الإبداع العلمي في تقدم الإنسان المعاصر كونه الأداة الرئيسة للإنسان في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة وتحديات المستقبل معاً(سالم عبد الله الفاخري، 2009)

وينظر الباحثون والمهتمون بدراسة الابداع إلى أن الإبداع ظاهرة إنسانية تتأثر بعوامل عديدة منها ما يرتبط بالبيئة المحيطة به وبتنشئته الاجتماعية، فامتلاك الفرد لقدرات إبداعية والتي من أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة لا يدل على أنه سيصبح مبدعاً، فهي لا تمثل سوى الإبداع الكامن (Potential Creativity) ولكي يكمل الفرد مسيرة الإبداع يجب أن تتوافر فيه سمات شخصية يكتسبها من خلال البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به والتي تتأثر بالتنشئة الأسرية والعملية التربوية في المدرسة.(صباح النونو، 2006)

وبرزت أهمية التفكير الإبداعي مع خطاب "جليفورد" الرئاسي للجمعية الأمريكية لعلم النفس سنة 1950 والذي دعا فيه إلى الاهتمام بدراسة التفكير الإبداعي كما أبرز الحاجة الماسة إلى اكتشاف وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لمواجهة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية بحلول إبداعية. (عبد الحليم السيد، 2005)

أما عن مهارات التفكير الإبداعي فإن غالبية الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الابداعي على أن النوع من التفكير يشتمل ثلاث مهارات رئيسة هي الطلاقة

والأصالة والمرونة وهي ما أكدت عليه أشهر اختبار التفكير الإبداعي شيوعاً وهي اختبارات تورانس Torrance، ويمكن توضيح مهارات التفكير الإبداعي كما يأتي:

الطلاقة Fluency: وتعني القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو المرادفات عند الاستجابة لمثير معين , في فترة زمنية محددة , وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع.

1- المرونة **Flexibility**: هي القدرة على توليد أفكار متنوعة والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، حيث تمثل المرونة الجانب النوعي للإبداع.

2- الأصالة: **Originality** وتعني التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار , وهي تمثل جانب التميز للإبداع. (عدنان العتوم وآخرون، 2007؛ خير شواهين وآخرون، 2009 ؛ سعد الدين خليل، 2007)

التفكير العلمي:

يعد إعداد الفرد للحياة أحد أهم أهداف التربية السليمة التي تسعى إلى تحقيق نمو شامل متكامل لدى الفرد ليشمل جميع جوانب شخصيته فيسهم في بناء مجتمعه ويثبت دوره في تحقيق ما تصبو إليه المجتمعات الحديثة كافة من نهضة وتطور وتنمية، لتكون بذلك قد ساهمت في تحقيق الهدف الذي من أجله خُلقنا وهو إعمار هذه الأرض، وتعليم التفكير كما يراه محمد عدس (2000) الهدف الأول والرئيس للتربية والذي لا بد من أن تنعكس آثاره على ما نمارس.

ولا شك أن تنمية التفكير العلمي لدى الموهوبين يعد من الأهداف الأساسية التربوية التي اهتمت بها المؤسسات التعليمية بحيث يتمكن الطلبة الموهوبون من التفكير بطريقة علمية تمكنهم من الوصول إلى أحكام صائبة ومناقشة القضايا بشكل موضوعي وحل المشكلات، حيث يمثل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تقدماً وينجم عن قدرة الفرد على

معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (عبد المجيد نشواتي، 1991)

وترى أزهار غليون (2002) أن التفكير العلمي يعد نشاطاً عقلياً يستخدمه الإنسان في معالجة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية وفي بحث واستقصاء المشكلات العلمية بموضوعية ومنهجية علمية منظمة والوصول إلى حلول لها.

وعن أهمية التفكير العلمي يؤكد هورتين وأولسن ونيوهاوس (Hortin,J.;Ohlsen,R.;Newhouse,B., 1984-1985) أن قدرات التفكير العلمي وحل المشكلات من أهم المهارات الواجب تعليمها للمتعلم، كما يؤكد عادل سلامة (2002) أن محاولة فصل عملية التفكير عن غيرها من جوانب الخبرة هي في حقيقة الأمر عملية مصطنعة ستؤدي إلى فقدان التعلم لتوازنه وتجعله خاليا من المضمون الوظيفي وليس ذا معنى.

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي لأجل تحديد مهارات التفكير العلمي؛ قام الباحثان بتحديد المهارات اللازمة للتفكير العلمي وفق الأكثر طرحاً في العديد من المراجع ذات العلاقة وقد تم الوصول لمهارات التفكير العلمي التي ستتبناها الدراسة الحالية نوردها كالآتي مصحوبة بتعريف كل مهارة إجرائياً:

1- مهارة تحديد المشكلة Problem Identification Skill:

صياغة للمشكلة على شكل سؤال إجابته تمثل الفكرة الأساسية التي يدور حولها الموقف.

2- مهارة اقتراح أفضل الحلول Suggestion of the best solution Skill:

اختيار الحل الأمثل لمشكلة ما عن طريق استبعاد البدائل غير المناسبة وإبقاء البديل الأفضل المستند إلى المنطق العلمي ورفض الحلول الأخرى.

3- مهارة التحقق من صحة الفرض Testing the hypothesis Skill:

كيفية التأكد من سلامة اختيار الحل الأنسب المستند إلى المنطق العلمي ورفض الحلول الأخرى.

4- مهارة التفسيرInterpretation Skill:

سبب يزيل الغموض ليصبح الموقف مقبولاً منطقياً.

5- مهارة التعميمGeneralization Skill:

جملة صحيحة علمياً تمتاز بالشمولية وإمكانية تطبيقها على عدة جمل ترتبط جميعها بمبدأ واحد.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي لكونه الأنسب لأسئلة الدراسة. وقد التزمت الدراسة بالتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (تصميم قبلي ـ تصميم بعدي) وفي هذا التصميم يتم تطبيق اختبار قبلي واختبار بعدي على مجموعة الدراسة.

أدوات الدراسة:

1- مقياس مهارات التفكير الإبداعي: تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Test of Creative Thinking الصور الشكلية (ب) المقنن على البيئة اليمنية (خلف الهيتي وآخرون، 2000).

2- مقياس مهارات التفكير العلمي: تم استخدام مقياس التفكير العلمي المعد من قبل الباحثان عام 2009 والتضمن للمهارات الآتية: " تحديد المشكلة، اقتراح أفضل الحلول، التحقق من صحة الفرض، التفسير، التعميم) وقد بلغت درجة ثباته 70.3٪ ومعامل الصعوبة لمفردات الاختبار بلغت بين (0.2 – 0.8) وقد تراوحت نتائج معامل التمييز لمفردات المقياس بين (0.2 – 0.8).

إجراءات الدراسة:

- تم تطبيق الاختبارات القبلية (مهارات التفكير الإبداعي) و (مهارات التفكير العلمي) على مجموعة الدراسة بتاريخ 6/7/2010

- تم تنفيذ برنامج تدريبي بعنوان (أساسيات الهندسة التطبيقية عبر بناء وبرمجة الروبوت) بواقع 60 ساعة تدريبية وذلك في الفترة ما بين 17/7/2010 - 26/8/2010
- تم تطبيق الاختبارات البعدية (مهارات التفكير الإبداعي) و (مهارات التفكير العلمي) على مجموعة الدراسة بتاريخ 26/8/2010

الاساليب الاحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ومنها اختبار Wilcoxon Signed Rank المستخدم لقياس أفراد العينة في موقفين مختلفين وهذا الاختبار هو البديل اللامعلمي لاختبار T للعينتين المترابطتين وذلك بسبب صغر حجم العينة.

نتائج الدراسة:

(السؤال الأول: (ما أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين؟)

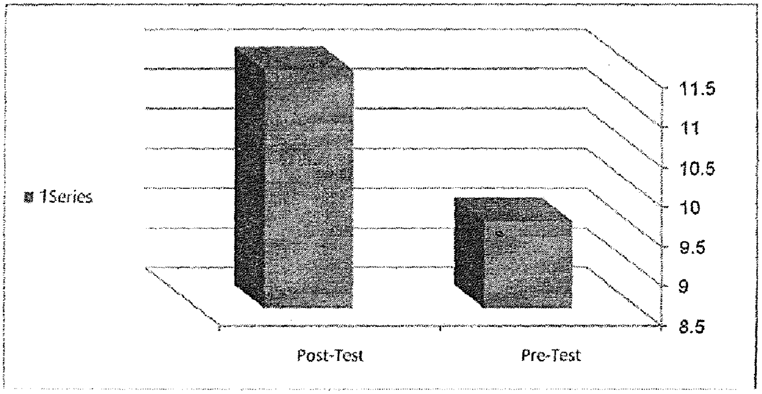
للإجابة على السؤال الأول تم حساب قيمة Z ومستويات الدلالة المرتبطة بها والمعبر عنها من خلال Asymp.sig (2-taild)

والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل:

نتائج اختبارWilcoxon Signed Rank لمعرفة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

(جدول (1) يوضح مستوى الدلالة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الابداعي على الطلبة الموهوبين)

مجموعة الدراسة		قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية
المتوسط القبلي	39.40	-2.7	0.007
المتوسط البعدي	63.2		



(شكل (1) يوضح نتائج متوسطات الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الإبداعي)

يوضح الجدول والشكل السابقين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، والذي يظهر فعالية التدريب بالروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما تم ذكره سابقاً من الأدب التربوي حول أهداف التدريب بالروبوت على تنمية التفكير والإبداع.

السؤال الثاني: (ما أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين؟)

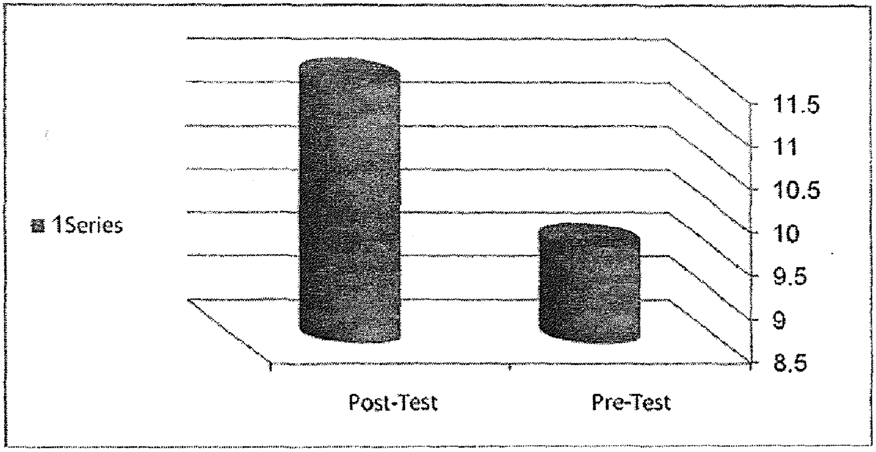
للإجابة على السؤال الأول تم حساب قيمة Z ومستويات الدلالة المرتبطة بها والمعبر عنها من خلال (Asymp.sig (2-taild

والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل:

نتائج اختبارWilcoxon Signed Rank لمعرفة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لاختبار مهارات التفكير العلمي

(جدول (2) يوضح مستوى الدلالة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي على الطلبة الموهوبين)

مجموعة الدراسة	المتوسطات	قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية
الإختبار القبلي	11.5	-2.53	0.01
الإختبار البعدي	9.6		



(شكل (1) يوضح نتائج متوسطات الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير العلمي)

يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير العلمي، ولصالح التطبيق البعدي، لتثبت فعالية التدريب بالروبوت في تنمية مهارات التفكير العلمي، وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما تم ذكره سابقاً في أدبيات الدراسة حول قدرة برامج الروبوت في تنمية التفكير والمهارات البحثية.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين في بناء وبرمجة الروبوت
- توظيف برمجة الروبوت في المناهج الدراسية والتجارب المعملية.
- تلبية احتياجات الموهوبين والمتفوقين من خلال تنفيذ برامج تدريبية وأنشطة إثرائية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين في بناء وبرمجة الروبوت
- توظيف برمجة الروبوت في المناهج الدراسية والتجارب المعملية.
- تلبية احتياجات الموهوبين والمتفوقين من خلال تنفيذ برامج تدريبية وأنشطة إثرائية

المراجع:

1. إبراهيم عبد الوكيل الفار (2000). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، سلسلة تربويات الحاسوب، دار الفكر العربي، القاهرة.
2. إبراهيم عبد الوكيل الفار (2002). استخدام الحاسوب في التعليم، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
3. أزهار محمد أحمد هادي غليون (2002). فعالية استخدام نموذج أوزبل وطريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الكيمياء على التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية،

رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

4. بثينة الهباهبة (2010).مشروع "الروبوت المدرسي"، مجلة التعلم الالكتروني والتجديدات التربوية، مجلة نصف سنوية تصدر عن مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم، وزراة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.المجلد الثاني، العدد الأول، ص.ص.24-26

5. جمال سعيد متولي سيد أحمد علام (2001). فعالية كل من الدراسة الحقلية والدراسة العملية في تدريس أمراض النبات على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الزراعية وتنمية قدرات التفكير العلمي لديهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

6. جودت سعادة وعادل السرطاوي (2003). استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم،ط1، دار الشروق، عمان- الأردن.

7. حابس الزبون وريم المطري وخولة حطاب وتيسير زيادات ومازن الطريفي وعدنان العمري (2009). أثر استخدام حقيبة إنتل في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية عمان الرابعة، قسم الدراسات الميدانية بمركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم.

8. خير سليمان شواهين،شهرزاد صالح بدندي،تغريد صالح بدندي(2009). تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي،(ط1)، عَمان، دار المسيرة.

9. سالم عبدالله الفاخري (2009). دور الأستاذ الجامعي في تحفيز وتنمية التفكير الإبداعي، ورقة عمل مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين (الجزء الأول)، عمان، الأردن.

10. سعد الدين خليل عبد الله(2007). تنمية القدرات الإبداعية، (ط4)، القاهرة، دار دولاس للآداب والفنون والإعلام.

11. صباح محمد النونو (2006). القدرات الإبداعية لدى اليمنيين المتفوقين دراسياً وأقرانهم العاديين في الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة صنعاء.

12. عادل أبو العز أحمد سلامة (2002). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، ط(1)، دار الفكر، عمان.

13. عبد الحليم محمود السيد (2005). التفكير الإبداعي: مفهومه والحاجة إليه، وأساليب تنميته في المجتمعات الإسلامية، مجلة إسلامية المعرفة، صادرة عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة الحادية عشر، العدد 41، ص.ص.47-88.

14. عبد اللطيف محمد الصم (2009). أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارة حل المسائل الفيزيائية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

15. عبد المجيد نشواتي(1990). علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان – الأردن.

16. عبد الله حسن العبد القادر(1990). آثار تدريس واستخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، السنة (10) العدد 32، ص 75.

17. عدنان العتوم وآخرون (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط (1)، عمان، دار المسيرة.

18. محمد عبد الرحيم عدس (2000). المدرسة وتعليم التفكير، ط(1)، دار الفكر، عمان.

19. محمد الهادي (1995). استخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسوبات في تطوير التعليم المصري، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

20. محمد محمود الحيلة (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

21. محمد حسين قطناني، سعد موسى المعادات (2009). ارشاد الأطفال الموهوبين دليل المعلم والمربي، دار جريد للنشر والتوزيع، عمان، (ط1).

22. نوال سليمان الصرايرة (2009). التعلم الالكتروني، مجلة التعلم الالكتروني والتجديدات التربوية، مجلة فصلية شاملة تصدر عن مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، المجلد الأول، العدد الأول، ص.ص. 21-26

23. Hortin, John.A; Ohlsen, Robert.L; Newhouse, Barbara.S (1984-1985). Research for teachers on visual thinking to solve verbal problems, Journal of Educational Technology systems, vol.13, no.4, p.p 299-303.

24. Igor M.Verner & Eyal Hershko(2003). School Graduation Project in Robot Design: A Case Study of Team Learning Experiences and Outcomes, Journal of Technology Education, Vol. 14 No. 2, Spring 2003, (EJ667401)

أداة الدارسة:

مقياس مهارات التفكير العلمي: من إعداد الباحثان:

عزيزتي الطالبة:

- بين يديك مقياس يتضمن خمس خطوات لحل المشكلات تحتوي كل خطوة على عدة مواقف،يلي كل موقف أربع بدائل واحدة منها فقط صحيحة،يرجى قراءتك الموقف بعناية قبل اختيارك لأي بديل.
- مرفق مع القياس ورقة لتفريغ الاجابة تتضمن أربعة اختيارات للإجابة على كل موقف. أجيبي عليها بوضعك دائرة حول رمز الاجابة الصحيحة في هذه الورقة (كما ستلاحظين في الأمثلة التوضيحية لاحقاً).
- استخدمي قلم الرصاص عند الاجابة حتى تتمكني من تنفيذ إجابتك بسهولة.
- لا تختاري أكثر من إجابة واحدة لكل موقف.
- اكتبي اسمك في المكان المخصص له في ورقة الاجابة.
- تأكدي من إجابتك لجميع الأسئلة.

دعائي لك بالتوفيق.....

الباحثان

أولاً: تحديد المشكلة.

تحديد المشكلة هي: صياغة للمشكلة على شكل سؤال إجابته تمثل الفكرة الاساسية التي تدور حولها الفقرة.

عزيزتي الطالبة: يحتوي هذا الجزء على عدة فقرات تحتاج إلى قراءتك قراءة متفحصة لتتمكني من اختيار أفضل سؤال يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً.

وفيما يلي مثال توضيحي:

- يقع مركز الاتزان في الأذن الداخلية، ومنه تنطلق أحاسيس الدوار والغثيان في أوقات السفر، فما أن يتعرض هذا المركز لأي تغيرات مفاجئة سرعان ما تهيج المؤثرات المرسلة إلى الدماغ فيأتي رد فعله فوضوياً على شكل بعض الأعراض مثل الدوار والشحوب والميل للقيء... الخ، وعادة ما يسافر الرضع دون الـ 18 شهر من دون مشكلات إذ أن جهاز الاتزان لديهم لم ينضج بعد.

السؤال الذي يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً هو:

أ- لماذا يقع مركز الاتزان في أعماق الأذن؟

ب- لماذا يعاني الاطفال فوق سن الـ18 شهر بالشعور بالغثيان؟

ج- ما السبب في عدم نضج جهاز الاتزان لدى الرضع دون الـ18 شهر؟

د- ما المشكلات التي تواجه الأطفال عند السفر؟

نموذج الاجابة:	أ	(ب)	ج	د

والان ابدئي في الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1- توجد طبقة الاوزون في الغلاف الجوي، حيث تقوم بمنع نفاذ كمية كبيرة من الاشعة فوق البنفسجية إلى الأرض التي تؤثر على الصحة البشرية وتسبب سرطان الجلد،لذلك يحذر كثير من العلماء من مخاطر نقص طبقة الاوزون في الغلاف الجوي على الكائنات الحية.

السؤال الذي يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً هو:

أ-أين توجد طبقة الاوزون؟

ب-ما أسباب ثقب الاوزون؟

ج-ما فائدة طبقة الاوزون للحياة في الأرض؟

د-ما هي أضرار الأشعة فوق البنفسجية؟

2- تعبرعن عدم القدرة على تمييز اللون الأحمر والاخضر بمرض عمى الألوان، حيث لا يمكن للدماغ إدراك السيالات العصبية المختلفة للتعرف على ألوان الطيف المرئي التي من خلالها يتم التعرف على ألوان الجسم المرئي، وذلك بسبب خلل في الخلايا المخروطية الموجودة في شبكية العين.

السؤال الذي يعبرعن المشكلة السابقة هو:

أ-هل مرض عمى الألوان مرض وراثي؟

ب-ما هو مرض عمى الألوان؟

ج-أين توجد الخلايا المخروطية؟

د-ما هي ألوان الطيف المرئي الذي يعجز الدماغ عن تفسيرها؟

3- على الرغم من قلة نسبة ثاني أكسيد الكربون في الهواء الجوي إلا أنه يلعب دوراً رئيساً في حياة الكائنات الحية، حيث ينتج عن تنفس الحيوانات والنباتات والأحياء الأخرى، ومن عمليات التخمر الكحولي،ومن تفكك المواد العضوية، والبراكين والاحتراق...الخ. ويأخذ النبات الأخضر جزءاً كبيراً من ثاني أكسيد الكربون للقيام بعملية البناء الضوئي لتكوين المواد الكربوهيدراتية، كما يترسب جزءاً كبيراً من ثاني أكسيد الكربون على شكل كربونات في المحيطات والبحار.

السؤال الذي يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً هو:

أ- كيف نحصل على ثاني أكسيد الكربون؟

ب- ما هي عملية البناء الضوئي؟

ج- أين يترسب ثاني أكسيد الكربون؟

د- كيف تتم دورة ثاني أكسيد الكربون في الطبيعة.

ثانياً: اقتراح أفضل الحلول.

اقتراح أفضل الحلول هو: اختيار الحل الأمثل لمشكلة ما عن طريق استبعاد البدائل غير المناسبة وإبقاء البديل الأفضل المستند الى المنطق العلمي ورفض الحلول الأخرى.

عزيزتي الطالبة: يحتوي هذا الجزء من المقياس على بعض المشاكل والمواقف التي تحتاج إلى حل، بعد قراءتك لها وللحلول المقترحة التي تليها تستطيعين اختيار أفضل الحلول لحل هذه المشكلة أو الموقف.

وفيمايلي مثال توضيحي:

مها فتاة شديدة السمنة، مما يجعلها عرضة للسخرية من زميلاتها حيث أنها شديدة الولع بالأغذية الجاهزة والوجبات السريعة.

أفضل الحلول التي قد تنصحي مها بها هي أن:

أ- لا تبالي بكلام الآخرين وتستمر على ما هي عليه.

ب- تبتعد عن مصاحبة تلك الزميلات.

ج- تتبع نظاماً غذائياً متوازناً وتمتنع عن تناول الأغذية غير الصحية.

د- تكتفي بوجبة واحدة يومياً حتى ينقص وزنها.

نموذج الاجابة:	(أ)	ب	ج	د

والان ابدئي في الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1- تناقلت نشرات الاخبار العالية والمحلية التغيرات المناخية الجديدة التي تطرأ على كوكب الارض بسبب ظاهرة الاحتباس الحراري الناتجة عن زيادة نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو.

أفضل حل يكمن في <u>يد كل فرد على هذا الكوكب</u> هو:

أ- الخروج بمظاهرات تندد بالدول التي تسهم في تزايد نسبة هذا الغاز في الجو.

ب- غرس الاشجار للتقليل من نسبة هذا الغاز في الجو وزيادة كمية الاكسجين.

ج- الاستغناء عن كثير من الصناعات التي تسبب زيادة في نسبة هذا الغاز.

د- فرض العقوبات الصارمة على الدول المسببة لهذه الكارثة.

2- أثبتت الدراسات أن مصاحبة المدخنين والجلوس معهم أثناء التدخين قد يكون له نفس الآثار الواقعة على الشخص المدخن، ولذلك لجأت وزارة المواصلات في الجمهورية اليمنية بمنع التدخين داخل وسائل النقل العامة. ولكن للأسف قد لا يلتزم الجميع بذلك.

لو أنك كنت في باص وقام أحد الركاب بالتدخين، فإن أفضل الحلول التي قد تقومي بها:

أ-النزول من الباص فوراً بعد إشعار الشخص المدخن بأنه سببٌ في ذلك.

ب-إخبار الشخص المدخن أن سلوكه يسبب لك الأذى، وأن القانون يمنع التدخين في الاماكن العامة.

ج-إشعار الشخص المدخن بأنك منزعجة من هذا السلوك بقيامك بالسعال عدة مرات.

د-عدم الاكتراث لرائحة السجائر والتسليم بالأمر الواقع منعاً من إحراج الآخرين.

3- تعيش النباتات الصحراوية ظروفاً قاسية تتعرض فيها للجفاف لسنوات طوال، لذلك أوجد الله عز وجل القدرة في هذه النباتات على التحور بشكل يتلاءم مع البيئة الصحراوية.

أفضل الحلول التي تمكّن هذه النباتات من زيادة قدرتها على امتصاص الماء هو:

أ- سمك طبقة الكيوتين التي تغطي الاوراق.

ب- قلة عدد الثغور في النباتات الصحراوية.

ج- إفراز زيوت طيارة تحيط بالنبات لتقليل أثر حرارة الشمس.

د- امتلاكها لمجموع جذري كبير لتصل إلى مساحات شاسعة تحت سطح التربة

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض.

التحقق من صحة الفرض هو: كيفية التأكد من سلامة اختيار الحل الأنسب المستند الى المنطق العلمي ورفض الحلول الأخرى.

عزيزتي الطالبة: يحتوي هذا الجزء على عدة فروض، يلي كل فرض عدد من الطرق للتحقق من صحة ما جاء في الفرض، حاولي قراءة البدائل قراءة متفحصة لتختاري البديل الأفضل الذي يمكنك من التأكد من صحة الفرض.

وفيما يلي مثال توضيحي:

من المشكلات التي درسها العلماء تأثير الضوء والجاذبية الارضية على النباتات حيث تتجه أوراق وساق النبات نحو الضوء، ويتجه الجذر نحو الارض.

فرض: ساق النبات موجب الانتحاء الضوئي(يتجه نحو الضوء).

أفضل طريقة نتحقق بها من صحة هذا الفرض هي:

أ–وضع ناقوس زجاجي على النبات مع ملاحظة التغير الذي سيحصل في الساق والاوراق.

ب– تعريض أوراق النبات لمصدر ضوئي ولفترة طويلة، وملاحظة ما يحدث.

ج– تغطية النبات بصندوق غير شفاف والسماح للضوء بالدخول من خلال ثقب معين وملاحظة ما يحدث.

د–قطع القمة النامية لجذر النبات وملاحظة ما يحدث.

نموذج الاجابة: أ ب ج (د)

والان ابدئي في الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1– فرض: طالبات القسم العلمي يتميزن بتحصيل مرتفع مقارنة بتحصيل طالبات القسم الأدبي.

للتأكد من صحة هذا الفرض نقوم بـ:

أ- اجراء اختبار لطالبات القسم الأدبي بالمواد العلمية ومقارنة درجاتهن بدرجات القسم العلمي.

ب- تطبيق استبيان على القسمين العلمي والأدبي لمعرفة مقدار حب العلم عند الطرفين ومقارنة نتائج القسمين مع بعضها البعض.

ج-اجراء اختبار لطالبات القسم العلمي والقسم الأدبي في المواد المشتركة بينهم ومقارنة درجاتهم مع بعضها البعض.

د-اجراء اختبار لطالبات القسم العلمي بالمواد الأدبية ومقارنة درجاتهم بدرجات القسم الأدبي.

2- فرض: التدخين سبب رئيس للإصابة بسرطان الرئة.

للتأكد من صحة هذا الفرض نقوم بـ:

أ- مقارنة عدد الأشخاص المدخنين والمصابين بسرطان الرئة مع عدد الأشخاص غير المدخنين والمصابين بسرطان الرئة.

ب- مقارنة عدد الأشخاص المدخنين والمصابين بسرطان الرئة مع عدد الأشخاص المدخنين وغير مصابين بسرطان الرئة.

ج- مقارنة عدد الأشخاص غير المدخنين والمصابين بسرطان الرئة مع عدد الأشخاص غير المدخنين وغير المصابين بسرطان الرئة.

د- مقارنة عدد الأشخاص غير المدخنين والمصابين بسرطان الرئة مع عدد الأشخاص المدخنين وغير المصابين بسرطان الرئة.

3- فرض: تعتبر أكاسيد الرصاص الناتجة من عوادم السيارات غازاً ساماً يؤثر على الجهاز العصبي وعلى تماسك العظام ويعمل على تكسير كريات الدم الحمراء.

للتحقق من صحة الفرض نقوم بـ:

أ- استنشاق غازات أكاسيد الرصاص لمعرفة أثرها على الجسم.

ب- معرفة كمية الغازات الناتجة من عوادم السيارات.

ج- تعريض حيوانات تجارب لهذه الغازات ومعرفة أثرها على الجسم.

د- تعريض أشخاص لهذه الغازات ثم عمل فحص دم لهم بعد ذلك.

رابعاً: التفسير.

التفسير هو: سبب يزيل الغموض ليصبح الموقف مقبولاً منطقياً.

عزيزتي الطالبة: يحتوي هذا الجزء على عبارات تحتاج إلى تفسير منطقي، لذلك لا بد من قراءتك لهذه العبارات قراءة متأنية حتى تتمكني من اختيار التفسير المناسب لها من بين عدة بدائل.

وفيما يلي مثال توضيحي:

نعرف السالبية الكهربية بـ(مقدرة الذرة على جذب الالكترونات من ذرة أخرى مرتبطة معها برابطة كيميائية).

إذا علمت أن السالبية الكهربية للفلور تساوي 4 والسالبية الكهربية للأكسجين تساوي 3.5.

يكون أفضل تفسير لتفاعل الفلور مع جزيء الماء كما يلي:

$$2F_2 + 2H_2O \longrightarrow 4HF + O_2$$

هو:

أ- أن السالبية الكهربية العالية للفلور تمكنه من إبعاد الاكسجين من جزيء الماء والحلول مكانه.

ب-أن السالبية الكهربية تزيد بازدياد العدد الذري في الدورة، وهذا يفسر أن السالبية الكهربية للفلور أكبر من الاكسجين.

ج- أن الفلور يمتاز بسالبية كهربية عالية والاكسجين يمتاز بسالبية كهربية منخفضة.

د-أن الرابطة بين الهيدروجين والاكسجين ضعيفة في جزيء الماء لذلك يميل جزيء الماء إلى التفكك.

نموذج الاجابة:	أ	(ب)	ج	د

والان ابدئي في الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1- يقوم غاز ثاني أكسيد الكربون بمنع الأشعة الحرارية المنعكسة من الأرض من الوصول الى الطبقات العليا أو خارج الغلاف الجوي، وعند زيادة نسبة غاز ثاني اكسيد الكربون في الجو تزداد نسبة الاشعة الحرارية غير المنعكسة مؤدية الى ارتفاع درجة حرارة الارض مما يؤدي الى ذوبان الجليد في القطبين.وقد اعتبر العلماء أن دولة بنغلادش الواقعة جنوب شرق آسيا والمنخفضة عن سطح البحر قد تعاني قريباً من كارثة حقيقية.

تفسيرك لما قد يحدث في بنغلادش هو أن بنغلادش:

أ-تقع في القطبين مما قد يسبب ذوبان الجليد فيها.

ب-منطقة منخفضة جداً عن مستوى سطح البحر مما قد يعرضها للغرق.

ج-معرضة لانخفاض شديد في درجات الحرارة.

د-يتركز فيها نسبة ثاني أكسيد الكربون بشكل كبير.

2- معظم الحشرات تختبئ بالنهار وتنشط بالليل بحثاً عن غذائها.

يمكنك تفسير هذا التصرف بأن:

أ-الحشرات لا تحتمل شدة الحرارة في النهار.

ب- الحشرات لها أعين حساسة فلا تحتمل ضوء النهار.

ج- الحشرات ليس لها أعين لذلك تخرج في الليل.

د - غذاء الحشرات لا يتواجد إلا في الليل.

3- تجربة: في دائرة كهربائية تم غمر قطبي الدائرة في محلول حمضي قوي فأضاء المصباح بشدة، بينما عند استبداله بمحلول ذو حموضة متوسطة أضاء المصباح بنسبة أقل، وعند ما تم استبداله بمحلول ذو حموضة ضعيفة لم يضئ المصباح.

تفسيرك العلمي لما حدث هو:

أ-أن الحمض القوي موصل جيد للتيار الكهربائي.

ب- أن محاليل الأحماض غير موصلة للتيار الكهربائي.

ج- أن المصباح يتلف إذا وضع في الاحماض الضعيفة.

د- أنه يمكن الاستغناء عن التيار الكهربائي بمحاليل الأحماض.

خامساً: التعميم.

التعميم هو: جملة صحيحة علمياً تمتاز بالشمولية وإمكانية تطبيقها على عدة جمل ترتبط جميعها بمبدأ واحد.

عزيزتي الطالبة: يتناول الجزء الأخير من المقياس مجموعة من الجمل تشترك جميعها بتعميم واحد، بعد قراءتك لهذه الجمل قراءة جيدة يمكنك اختيار أحد التعميمات التي تناسب هذه الجمل.

وفيما يلي مثال توضيحي: -

- تفرز الغدة الدرقية هرمون الثيروكسين المنظم لعملية النمو في الجسم.
- تسيطر الغدة النخامية على النشاطات الحيوية عن طريق إفراز مجموعة من الهرمونات.

- يقوم هرمون الباراثورمون المفرز من الغدة الجارذرقية بتنظيم نسبة الكالسيوم في الدم.
- يُفرز الادرينالين من الغدة الكظرية لتهيئة الجسم لاستقبال الحالات الطارئة.

تشترك جميع هذه الجمل بأفضل تعميم هو:

أ- جميع الهرمونات تُفرز من الغدة النخامية.

ب- جميع الغدد تُفرز هرمونات.

ج- بعض الغدد تُفرز هرمونات

د- جميع الهرمونات تنظم عملية النمو في الجسم.

نموذج الاجابة: أ ب ج (د)

والان ابدئي في الاجابة عن الاسئلةالآتية:

1- •كاشف الفينولفثالين في المحلول الحمضي عديم اللون.

•لون كاشف دوار الشمس في المحلول القاعدي أزرق.

•يتلون الشاي في حالة إضافة عصير الليمون له باللون الأصفر.

• لون كاشف الميثيل البرتقالي في المحلول المتعادل برتقالي.

تشترك جميع هذه الجمل بأفضل تعميم هو:

أ- جيمع الكواشف تُلون المحلول تبعاً لنوعها.

ب-جميع الكواشف تتلون في المحلول تبعاً لنوعه.

ج- بعض الكواشف لاتتأثر بنوع المحلول.

د- جميع الكواشف تستخرج من صبغات نباتية.

2- •الانفلونزا فيروس يصيب الجهاز التنفسي.

•فيروس الايدز يؤثر على جهاز المناعة.

*تحاول الحكومة اليمنية القضاء على فيروس شلل الأطفال.

*ينتقل فيروس الكبد البائي عن طريق نقل الدم.

تشترك جميع هذه الجمل في أفضل تعميم هو:

أ- جميع هذه الامراض تُعالج بالمضادات الحيوية.

ب- جميع هذه الأمراض تؤدي الإصابة بها إلى الموت.

ج- بعض هذه الأمراض مسببها فيروسات.

د- جميع هذه الأمراض مسببها فيروسات.

3- * زيت الزيتون لا يحتوي على الكوليسترول.

* السمن البلدي يحتوي على الكوليسترول.

* زيت الذرة لا يحتوي على الكوليسترول.

* زيت السمسم لا يحتوي على الكوليسترول.

تشترك جميع هذه الجمل بأفضل تعميم هو:

أ- جميع الزيوت الحيوانية لا تحتوي على الكوليسترول.

ب- بعض الزيوت الحيوانية لا تحتوي على الكوليسترول.

ج- بعض الزيوت النباتية لا تحتوي على الكوليسترول.

د- جميع الزيوت النباتية لا تحتوي على الكوليسترول.

ورقة الاجابة لمقياس حل المشكلات (صورة 1)

اسم الطالبة: الصف: المدرسة:

الخطوة الاولى: تحديد المشكلة.
موقف (1): أ ب ج د
موقف (2): أ ب ج د
موقف (3): أ ب ج د
الخطوة الثانية: اقتراح أفضل الحلول.
موقف (1): أ ب ج د
موقف (2): أ ب ج د
موقف (3): أ ب ج د
الخطوة الثالثة: التحقق من صحة الفرض.
موقف (1): أ ب ج د
موقف (2): أ ب ج د
موقف (3): أ ب ج د

الخطوة الرابعة: التفسير.
موقف (1): أ ب ج د
موقف (2): أ ب ج د
موقف (3): أ ب ج د
الخطوة الخامسة: التعميم.
موقف (1): أ ب ج د
موقف (2): أ ب ج د
موقف (3): أ ب ج د

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	الخصائص المهنية والاجتماعية والشخصية لدى المعلمين في مدارس الموهوبين والمعلمين في المدارس العادية للمرحلة الأساسية في الأردن (دراسة مقارنة)
الباحث	د. ميماس كمور د. خالد الجندي
مقدم الورقة	د. ميماس كمور
الجهة الموفدة	الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن

المقدمة:

كان المعلم ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكّل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، فهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها. (الموسوي2002).

ويعدّ المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أية عملية تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، ومن خلاله تخرجت بقية المهن الأخرى. كما أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، كما أنه المسئول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم، وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. وتمتد مسؤولية المعلم أمام المجتمع لتشمل نقل التراث الثقافي والمحافظة على هذا التراث وصيانته، بالإضافة إلى مسؤوليته عن الإسهام في إصلاح المجتمع والارتقاء به ليتخطى الصعوبات والعقبات التي تحول دون نموه وتقدمه.(جروان 2008)

و يتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين، لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمّرها، يقوّي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل، والإنجاز أويغلقه. حيث يرجع نجاح عملية التعلم إلى 60٪ منها للمعلم بينما يتوقف نجاح 40٪ الباقية على المناهج والادارة والأنشطة، وعليه تعد قضية إعداد المعلم وتدريبه إحدى القضايا الهامة التي شغلت وماتزال تشغل المجتمع والمهتمين بشؤون التربية والتعليم والمسؤولين فيها وذلك على إعتبار أن المعلم هو المسؤول عن إدارة العملية التعليمية (الموسوي 2002)

وفيما يتعلق بتعليم الموهوبين فالخصائص السلوكية والمعرفية والشخصية التي يتمتعون بها، تستدعي رعاية خاصة من قبل التربويين والمتخصصين بشؤونهم، فمن هنا تبرز حجم المسؤولية التي تقع على عاتق العلمين والتربويين، فلا يحتاج الموهوبين إلى مدارس خاصة بالاف الدولارات، بل يحتاجون إلى أنماط من المعلمين باستطاعتهم حفزهم وإيقاظ موهبتهم وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائما وتتجه نحو الأعمال والجوانب غير المألوفة

وتظهر أهمية المعلم في التعرف على الطلاب الموهوبين عن قرب , والعمل على تنمية تلك المواهب والحرص على توجيهها التوجيه السليم ولا تقتصر أهمية معلم الموهوبين عند حدود المنهج المدرسي بل تمتد إلى أفراد أسرة الطالب والتعاون مع المجتمع المحيط وتسخير الإمكانيات المتاحة لاستغلال ميول الموهوبين والاستفادة منها بلا حدود ومن هذا المنطلق هناك بعض الأدوار والمهام يجب أن يقدمها المعلم للمساهمة في رعايتهم (المقبل 2005))

فتشكل هنا برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين عنصراً مهماً في التخطيط الفعال لرعاية هذه الفئة من الطلبة، والمعلم الناجح في تعليم الموهوبين والمتفوقين لابد أن يتمتع بعدد من الخصائص الشخصية والكفايات المهنية الضرورية التي يمكن لبرامج التأهيل والتدريب تناولها وتطويرها من الناحيتين النظرية والعملية تختلف إلى حد كبير عن البرامج المقدمة لمعلمي الطلبة العاديين كما أن تدريس الطلاب الموهوبين يختلف كماً وكيفاً عن تدريس الطلاب العاديين حيث إن هذه الفئة من الطلاب يتميزون بقدرات تفوق زملائهم من حيث سرعة التعلم، الثراء اللغوي، زيادة المعلومات، سرعة إدراك العلاقات، دقة الملاحظة، اتساع الانتباه في الزمن والمدى، والدافعية للإنجاز (.جروان 2002)

لذلك تحتاج الأوساط التربوية إلى التوصل لقناعة كافية، أن خصائص معلمي الطلبة الموهوبن المهنية والاجتماعية والشخصية تختلف كلية عن خصائص معلمي الطلبة العاديين المهنية والاجتماعية والشخصية وبالتالي فإن برامج التدريب والتأهيل ستختلف أيضا

من هنا تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تسلط الضوء على أهمية تفرد معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخصائص وسمات شخصية واجتماعية ومهنية تميزهم عن معلمي الطلبة العاديين و تجيب الدراسة على السؤالين التاليين:

- هل يوجد فروق بين الخصائص والسمات الشخصية والاجتماعية والمهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تميزهم عن معلمي الطلبة العاديين ؟
- هل تختلف برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين عن برامج إعداد معلمي الطلبة العاديين

مشكلة الدراسة:

تعتبر قدرات المعلم الفعال كل لايتجزأ من القدرات العقلية والمعرفية والتي يمثل الذكاء المعرفي أهم مظاهرها،ب ولإضافة إلى مجموعة من السمات والخصائص الشخصية والانفعالية، لكن أثبتت كثير من البحوث والدراسات أن برامج إعدا د المعلمين في الوطن العربي هي عبارة عن مسلمات وأفكارفقط، ولاتزال فكرة أن معلم الطلبة الموهوبن يجب أن يتمتع بخصائص تختلف عن معلم الطالب العادي تتابع فقط في الجانب النظري، ولايحظى الجانب العملي بأي أهمية كما أن كثير من المدارس تسند مهمة تدريس الطلبة الموهوبين إلى معلم الطلبة العاديين إستنادا إلى الدورات التدريبية التي حصل عليها هذا المعلم فالدراسة تركز على أهمية تميز الخصائص المهنية والشخصية والا جتماعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين عنها لدى معلمي الطلبة العاديين وبالتالي يجب الاهتمام بالبرامج التدريبية الخاصة بمعلمي الطلبة الموهوبين.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية اهميتها من اهمية الوضوع وهو المعلم الذي يعتبر عنصراً أساسيا في نجاح العملية التربوية وتطويرها، وأهمية الكفايات المهنية والشخصية التي يجب أن يمتلكها معلم الطلبة الموهوبين تحديدا، كما تأتي أهمية الدراسة من حيث حداثتها وأصالتها إذ تفتقر البيئة العربية والأردنية إلى دراسات توضح الفروق بين خصائص معلمي

الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين، وتلفت الدراسة الانتباه إلى ضرورة وأهمية رعاية معلمي الطلبة الوهوبين وخصهم ببرامج تاهيلية متطورة، حيث تقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة وعظيمة في تربية شريحة تعد إحدى الموارد البشرية الهامة في نمو المجتمع وتطوره.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إبراز الخصائص المهنية والاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين .
- توضيح الفرق مابين الخصائص المهنية والاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين .
- توضيح حاجة معلمي الطلبة الموهوبين إلى برامج تأهيلية وتدريبية تختلف عن تلك المقدمة لمعلمي الطلبة العاديين .

فرضيات الدراسة:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الوهوبين والعلمين العاديين عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الخصائص المهنية.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الخصائص الاجتماعية.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الخصائص الشخصية .

محددات الدراسة: تحددت الدراسة فقط بمعلمي الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظات الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك والعقبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010- 2011و معلمي المدارس العادية المنتشرة في المديريات السابقة.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص المهنية: هي مجموعة السمات و القدرات الذاتية المهنية للمعلمين والمستخدمة في أداء أعمالهم مثل التنويع في أساليب التدريس وضبط الصف والتنويع في المواضيع والتخطيط وتقاس من خلال استجابات المعلمين على مقياس الكفاية المهنية .

الخصائص الشخصية: مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى المعلمين مثل الصحة الجسمية والخلق السوي والقدرة على القيادة والتجديد والابتكار وصنع القرار وتقاس من خلال الاستجابة على فقرات الأداة .

الخصائص الاجتماعية: مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى المعلمين من حيث التمتع بميول اجتماعية وإقامة العلاقات الايجابية والانتماء والمشاركة وتقاس من خلال الاستجابة على فقرات الأداة .

الطلبة الموهوبين: هم الطلبة الذين تم تصنيفهم واختيارهم كموهوبين أكاديمياً في ضوء معايير ومحكات اختيار الطلبة وهم جميع الطلبة الموجودين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز .

معلمي الطلبة الموهوبين: جميع معلمي الطلبة الموهوبين الموجودين على رأس عملهم في مدارس الملك عبد الله للتميز والذين يؤدون مهامهم في تدريس الطلبة الموهوبين .

الاطار النظري والدراسات السابقة:

المعلم الفعال هو المعلم الانسان الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى وهو القادر على التواصل مع الأخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح، لقد أشارت الدراسا ت التربوية إلى توفر علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لهذه الصفات الشخصية ومدى فاعليته في التدريس ويجدر التأكيد هنا، أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته كلما أمكنه من إنتاج أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية

فائقة لعملية التربية الدرسية وبالتالي إحداث أثر بالغ في شخصيات التلاميذ وحياتهم. (بابكر،الزند، علي2007)

ففي ضوء التربية الحديثة هنالك مجموعة خصائص مطلوبة لمهنة التعليم بشكل عام يمكن تلخيصها في ثلاثة جوانب:

- الجانب التكويني والنفسي والاجتماعي ويتضمن الخصائص الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية، والجسمية التي يجب أن يتمتع بها معلم الطالب العادي، فالمعلم الجيد هو الذي يمتلك مهارات وقدرات اجتماعية تجعله يتقبل التفاعل مع الأخرين ويتصف بدماثة الأخلاق واحترام الأمانة الاجتماعية ويحافظ على السلامة الشخصية والنفسية لتلاميذه.
- الجانب العقلي والمعرفي ويتضمن القدرات العقلية الخاصة لكي يؤدي مهامه بنجاح ومتمكن من المادة التعليمية التي سيقدمها لتلاميذه بصورة تجعلهم يتذوقونها ويحسون بها كمجال معرفي ويحرك بهم الرغبة في الدراسة.
- الجانب المهني في هذا الجانب يجب أن يمتلك المعلم خصائص تجعله قادراً على عرض الأفكار بصورة سهلة وواضحة وأن يحسن استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة في التدريس وتوظيفها في تحقيق الهدف من الدرس (الموسوي 2002)

هذا بالنسبة لمعلم الطلبة العاديين الذين يتمتعون بقدرات عادية، لكن أثبتت الدراسات أن خصائص الطلبة الموهوبين تتطلب أن يكون لدى معلم الموهوبين خصائص تختلف عن تلك التي يمتلكها المعلم العادي، لقد أشار ستيفن كما ورد في(الشريكة 2005) إلى أن هنالك نمط من المعلمين يطلق عليه المعلم المبدع وهو أشبه بالممثل البارع الذي بمقدوره أن يحدث أنماطاً عديدة من التعلم في جو يسوده الحب والبهجة والتقبل إذ إنه يتيح الفرصة أمام المتعلمين لفهم العلاقات بين أنواع المعرفة المختلفة .

ويمكن توضيح خصائص الطلبة الموهوبين حسب تصنيف كلارك (1992) كما ورد في (جروان 2008) كما يلي :

- **الخصائص المعرفية:** يتميز الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقلياً بخصائص سلوكية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم مثل: إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة، حب الاستطلاع الاستقلالية، قوة التركيز، قوة الذاكرة، الولع بالمطالعة، تطور لغوي مبكر
- **الخصائص الانفعالية:** تلك الخصائص التي لاتعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية مثل النضج الأخلاقي المبكر، حس الدعابة، القيادية، الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية، الكمالية

تلك الخصائص تتطلب أن يمتلك معلم الموهوبين مجموعة سمات تميزه ليس فقط عن معلم الطلبة العاديين لكن أيضا عن الشخص العادي فهو يؤمن بأهمية تعليم الأطفال الموهوبين وملما بسيكولوجية الموهوبين وقادر على رسم برنامج دراسي متكامل يوفر للتلاميذ الموهوبين خبرات متعددة ومتنوعة، كما يجيد طرق التدريس المناسبة للأطفال المتفوقين ولديه دراية بطرق البحث العلمي في المجالات العلمية ولديه القدرة على قيادة الأطفال الموهوبين من خلال أنشطتهم، متحررا من كل مشاعر الحسد والغيرة إزاء موهبة الأطفال الموهوبين (عامر 2005)

ويمكن توضيح خصائص معلم الطلبة الموهوبين كما يلي:

الخصائص المهنية وتشمل:

الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله (التعليمي- التعلمي)

الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعداد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته واتجاهاته نحو المهنة (التعليم)

الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية وأداء هذه المهمات يعتمد على ما حصله المعلم سابقا من كفايات معرفية

الكفايات الا نتاجية: وتشير إلى إثر أداء الفرد المعلم للكفاءات السابقة في ميدان التعليم أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي او في مهنهم

الكفايات التطويرية: القدرة على متابعة كل جديد في مجال عمله وفي الثقافة العامة والقدرة على توليد الأفكار بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه أو تواجه العملية التربوية

الكفايات البحثية: القدرة على الاحساس بالمشكلات التربوية وتحديدها ووضع الفرضيات واختيار الفروض محل الشكلة

كفايات قيادية وإدارية: القدرة على التخطيط للعملية التدريبية والقدرة على التأثير في زملائه وممارسة التوجيه والارشاد وتنظيم وتنسيق العملية التدريبية داخل المدرسة والاتصال مع الأطراف ذات العلاقة بفاعلية (جروان، 2002)

الخصائص الشخصية: هنالك العديد من المقومات والخصائص الشخصية التي يتميز بها المعلم الناجح الذي يدعم بطبيعة الحال عنصر الابداع لدى الطلبة الموهوبين، والمقومات الأساسية للمعلم الناجح هي امتلاكه لمهارات تمكنه من أداء عمله الوظيفي وتحليه بصفات شخصية تجعله محبوبا للتلاميذ، فهو منظم لتعلم تلاميذه مثير لحوافزهم مراقب لنموهم موجه وباحث، إلا أن بعض المعلمين يلجأون إلى أساليب غير مرغوبة لاتشجع على التعلم بل تحبطه أو قد يستخدم عبارات التهديد أو يستهزىء بأراء التلاميذ التي لاتتفق مع رأيه (جروان 2008).

فأهم الكفايات التي يجب أن يتحلى بها معلم الطلبة الموهوبين:

- أن يكون لديه قدر مناسب من النضج الانفعالي حتى يستطيع أن يتقبل الطالب المتفوق عقلياً

- التميز بالواقعية والصبر
- العمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة
- أن يكون متفهما مستقلا محترما واثقا في نفسه
- أن يكون حساسا حيال مشاعر الأخرين فيحترمهم ويساعدهم
- ان يكون مرناً مستقبلا للأفكار الجديدة
- أن تعبر اهتماماته عن مستوى ذكائه
- أن تكون لديه رغبة في التعلم وزيادة معرفته
- أن يكون متحمساً نشطاً يقظاً
- أن يكون لديه رغبة في التفوق والتميز
- أن يكون دائماً مسؤولا عن سلوكه وما يتمخض عن هذا السلوك من نتائج
- أن يرجو الثواب من الله تعالى
- أن يكون تقيا ورعا يخشى الله عز وجل (جروان 2008)

وتشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين على مستويات التحصيل العلمي أن الأطفال الموهوبين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية، وأن هنالك ارتباطاً قويا بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص والخصائص المعرفية للمعلمين، وأن المعلمون الذين يتسمون بالاتزان والدفء والمودةوبالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم يتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم (Firtz,Miller 2000)

وتبقى المشكلة الأساسية في البرامج التي تقدم لهؤلاء المعلمين حيث تشكل عنصراً مهماً في التخطيط الفعال لرعاية هذه الفئة، وإذا ما نظرنا إلى برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم

فإننا لانكاد نجد أي مؤشرات تعكس اهتماما خاصا بهم من حيث إعداد معلمين أو مرشدين تربوين مؤهلين للتعامل مع الطلبة الوهوبين والمتفوقين، فبرامج التدريب أثناء الخدمة التي تعدها وتشرف عليها كليات التربية لاتتضمن أي عنصر يرتبط بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين ولا يخلو الأمر من بعض المقررات المتناثر ة التي لاتشكل برنامجا تربويا متكاملا (جروان 2008)

وتأتي الولايات المتحدة في مقدمة دول العالم من حيث الا هتمام ببرامج تأهيل الكوادر الفنية وتدريبها للعمل مع الطلبة الموهوبين، كما تاتي اليابان في المرتبة الثانية حيث تعتبر مهنة التعليم مهنة ذات موقع إجتماعي واقتصادي عالي فهي تتطلب معلمين ذوي معرفة واسعة وغنية بالمعارف الانسانية وتقدم لمعلمي الموهوبين برامج خاصة ثرية تختلف عن تلك المقدمة لمعلمي الطلبة العاديين (Kay2003)

وهنالك عدد كبير من الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر برامج التأهيل والتدريب في فاعلية معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولتحديد المعايير المهنية لبرامج التدريب التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي للعاملين أو الذين يخططون للعمل في برامج تعليم الموهوبين، وتشير النتائج التي توصلت إليها دراسات المقارنة بين الأداء الصفي للمعلمين الدربين والمعلمين غير المدربين أو معلمي الطلبة العاديين إلى وجود فروق ملموسة بالنسبة لعدد من المتغيرات المهمة في عملية التعليم والتعليم ومثال على ذلك الدراسة التي قامت بها الباحثة سيلفرمان (1988) كما ورد في جروان (2008) حيث قامت بإجراء مقارنة بين معلمين خبراء في تعليم الموهوبين ومعلمي طلبة عاديين ووجدت الدراسة أن المعلمون الخبراء يتمتعون بما يلي:

يقدمون قدرا أقل من المعلومات ويهيئون عدداً أكبر من المواقف التي تستدعي التفكير والتعلم من جانب الطلبة ويوجهون عددا أكبر من أسئلة التفكير المتمايز ويظهرون ميلا أقل لاصدار الحكام والنقد ويشجعون الطلبة على تقييم أعمالهم ويمضون وقتاً أكثر مع الطلبة (جروان 2008)

وفي دراسة أجرتها هانسن (Hanson ,1988) حول معلمي الطلبة المقتدرين وجدت الدراسة أن المعلمين المدربين لتعليم الموهوبين والمتفوقين أكثر اقتدارا على تطوير مناخ صفي إيجابي إذا ما قورنوا بالمعلمين غير المدربين وحددت الباحثة المتغيرات التي كانت الفروق فيها ذات دلالة إحصائية بما يلي: ترسيخ الاستقلالية، استخدام الوسائل التعليمية، تزويد الطلبة بخبرات متنوعة تطوير الابداعية،تطوير خطط لتحقيق الأهداف، التأكيد على استخدام مهارات التفكير العليا

الدراسات السابقة:

لم يجد الباحثان في الأدبيات العربية والعالمية دراسات تقارن بين الكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين واومعلمي الطلبة العاديين، لذلك سوف نعرض الدراسات التي تناولت خصائص وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين المهنية والشخصية والاجتماعية .

الدراسات العربية

دراسة خضر (2002): بعنوان الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرامج تأهيلهم، وقدمت هذه الدراسة تصوراً للخصائص الشخصية والمهنية التي يجب أن يتحلى بها معلم المتفوقين والموهوبين والتي تميزه عن معلم الطلاب العاديين، كما تقدم تحليلا لبرامج تأهيله وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها ويتناول البحث في هذه الد راسة النظرية خصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين وينبه إلى ضرورة إعداد المعلمين القادرين على التعامل مع هذه الخصائص عن طريق إلحاقهم بمؤسسات تربوية متخصصة تقوم على إعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها.

دراسة السبيعي (2003): بعنوان دراسة الكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر، هدفت إلى تعرف الكفايات المتوافرة في أداء معلمي المهارات البحثية من خلال عينة من الذكور والاناث بلغت 39 وأهمية هذه الكفايات من وجهة نظر معلمي المهارت البحثية والفروق في الكفايات

التدريسية وقد خلصت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها ان الادارة الصفية تمثل المهمة الأولى ككفاية تدريسية وذلك لأنها العمود الأساسي في نجاح المدرس وأوصت الدراسة بالاهتمام باختيار معلمين لتدريس مقررات المهارات التدريسية والتعريف بالكفاءات التدريسية والمهنية للمعلمين

دراسة الشريكة (2005): هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لدى معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت وتعرف أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على الكفايات وتكونت العينة من 95 معلم ومعلمة يدرسون الطلبة المتفوقون تم اختيارهم من المجتمع الكلي للدراسة والبالغ 150 معلم ومعلمة وقد صمم الباحث مقياسا للكفايات مكونا من 82 فقرة تغطي الأبعاد الثلاثة للمقياس الكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية وقد خلصت الدراسة إلى أن توافر الكفايات المهنية والإجتماعية لدى الذكور كان أعلى منها لدى الاناث

دراسة الغزيوات (2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز الكفايات المتوافرة لدى الطلبة / المعلمين تخصص معلم مجال إجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك، وكشفت الدراسة ان طلبة الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى كفايات مثل التجديد المعرفي وا لانساني وتنظيم التعلم الذاتي وإدارة الصف واستخدام أساليب التدريس الحديثة

دراسة عويدات (2007) هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرف على أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي للمعلم وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة ومعلمي مدرسة اليوبيل في عمان التي تعنى بالطلبة الموهوبين وقام الباحث باعداد اداة الدراسة لقياس كفايات معلمي الطلبة الموهوبين تكونت الأداة من ثلاثة ابعاد، البعد الاجتماعي 15 فقرة والبعد المهني 34 فقرة والشخصي 14 فقرة وخلصت النتائج أن هنالك مجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية

والخصائص الشخصية يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين وتبين أن هنالك فروقا ذات دلالة احصائية بين المعلمين والطلاب على مقياس الخصائص الشخصية

دراسة الشيخ الأمين (2010) هدفت الد راسة إلى معرفة معدل ذكاء معلمي التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم ومعرفة متوسط أداء معلمي التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم داخل وخارج الفصل ومعرفة مدى اهتمام معلمي التلاميذ الموهوبين بالجوانب النفسية والارشادية في العملية التربوية وتوصلت النتائج إلى أن متوسط ذكاء معلمي التلاميذ الموهوبين بتقدير عام وسط وأداء معلمي التلاميذ الموهوبين بتقدير عام جيد من خلال القياس الذي أعده الباحث ومتوسط أداء معلمي التلاميذ الموهوبين في الجوانب النفسية وا لارشادية بتقدير عام جيد جداً

الدراسات الأجنبية:

دراسة ميلز(Mils 2003)هدفت إلى التعرف على خصائص المعلمين التميزين للطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الريكية وشارك في الدراسة 63 معلماً ومعلمة و1247 طالبا وطالبة من ذوي القدرات العالية وقد أجاب المعلمون عن مقياسين هما الاستبانة وقائمة ميرز بريغر التي هي الصفات شخصية كما يراها الشخص ذاته وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المعلمين الذين يتميزون بدرجة عالية من الفعالية في التعمل مع الطلبة الموهوبين يتميزون بالانفتاح والمرونة ويمتلكون القدرة على التحليل المنطقي والموضوعي
- أن شخصية المعلمين وأساليبهم المعرفية يمكن أن تلعب دورا في فعالية المعلم أو المعلمة في تدريس الطلبة الموهوبين.

دراسة دوناي فورد وميشيل فريدز تروثمان (2004) (Donai, Micheal,)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى خصائص وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين ف الثقافات المتعددة وأشارت النتائج إلى أن توفير كفايات مثل المرونة والالمام الثقافي المتعدد للمعلم يساعد

على التعامل مع الطلبة بشكل إيجابي وأكدت الدراسة على ضرورة التركيز على كفايات المعلم الموهوب وإكسابه المهارات اللازمة في توجيه سلوك وقدرات الطلبة بشكل فعال وإلى تطوير برامج تدريبية في الجوانب الثقافية واللغوية للمعلمين تساعدهم في أداء مهامهم بفاعلية

دراسة شان(Chan 2001): هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي هونغ كونغ حيث قام خمسون معلما بتقدير أهمية 25 صفة أو خاصية و14 كفاية من خصائص وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين وجرى اعتبار الخصائص التي صنفت بأنها مثالية على أنها الأهم، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجوب عدم تجاهل

الاهتمام بتطوير الخصائص النفسية والمهنية والشخصية التي تؤدي إلى إيجاد التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين

دراسة بيرمن وموشي (Paryman,L. &Mosha 1990) فقد هدفت إلى التعرف على حاجة معلم الصف العادي لتعليم الموهوبين وتكونت عين الدراسة من 44 معلما يدرسون الفئات العمرية (الروضة – 12سنة) وأخضع المعلمون لبرنامج تدريبي لتعليم الطلبة الموهوبين وجمعت البيانات من خلال الاستبانات قبل نهاية البرنامج التدريبي وفي أثنائه , وطلب من المعلمين رصد الكفايات وفقاً لاحتياجاتهم , وأشارت النتائج إلى أن تقييم المنهاج والاستراتيجيات السلوكية وتصميم وسائل التقييم من أهم الكفايات التي يحتاج إليها أفراد العينة لتدريس الطلبة الموهوبين.

الطريقة والاجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديريات التربية والتعليم في المدارس العادية و مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات الستة التالية (الزرقاء، اربد، البلقاء، الكرك، العقبة، عجلون) للعام الدراسي 2011/2010

حيث بلغ عدد معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله للتميز حسب الإحصائيات الرسمية كما في جدول رقم (1).

جدول رقم (1)

عدد معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله للتميز حسب الإحصائيات الرسمية للعام الدراسي 2011/2010

المديرية	الجنس	العدد
مديرية تربية الزرقاء	المعلمات المعلمين	16 52
مديرية تربية اربد	المعلمات المعلمين	10 25
مديرية تربية البلقاء	المعلمات المعلمين	8 24
مديرية تربية الكرك	المعلمات المعلمين	6 22
مديرية تربية العقبة	المعلمات المعلمين	10 14
مديرية تربية عجلون	المعلمات المعلمين	8 18
المجموع المجموع الكلي	المعلمات المعلمين معلمين ومعلمات	58 155 213

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 160 معلم ومعلمة في مديريات التربية والتعليم الموجود بها مدارس الملك عبدالله للتميز، حيث تم إشراك 80 معلم ومعلمة من مدارس الملك عبد الله للتميز المنتشرة في مديريات التربية والتعليم التالية وهي(الزرقاء،اربد، البلقاء، الكرك،العقبة،عجلون). حيث تم اختيار المعلمين والمعلمات في المدارس بطريقة عشوائية وكذلك تم إشراك 80 معلم ومعلمة في المدارس العادية المنتشرة في المديريات السابقة حيث تم اختيار المدارس ذكور وإناث بطريقة طبقية، وتم اختيار المدارس من كل طبقة بطريقة عشوائية وكذلك تم اختيار المعلمين والمعلمين في كل مدرسة بطريقة عشوائية، كما يظهر ذلك في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة

المديرية	معلمي ومعلمات المدارس العادية والملك عبدالله للتميز المنتشرة في ست مديريات	العدد
مديرية تربية الزرقاء	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز - عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	28 31
مديرية تربية إربد	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز - عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	15 15
مديرية تربية البلقاء	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز - عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	12 10
مديرية تربية الكرك	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز - عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	10 10
مديرية تربية العقبة	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز - عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	7 7
مديرية تربية عجلون	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز - عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	8 7
المجموع	- عدد المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبد الله للتميز	80

	-	عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العادية	80
المجموع الكلي			160

أداة الدراسة:

- استخدم الباحثان مقياس الكفاية المهنية و الخصائص الشخصية والاجتماعية تم إعداده وتطويره من قبل " الشريكة " وتم استخدامه في دراسة هدفت إلى قياس كفايات معلمي الطلبة المتفوقين بالكويت وتكون في صورته النهائية من 82 فقرة مكونة من ثلاثة مجالات، الكفايات المهنية، والخصائص الاجتماعية، والخصائص الشخصية، وللتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحث على صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة خبراء ومحكمين في الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية وموظفين في مدارس اليوبيل في عمان وأشارت نتائج التحكيم إلى صدق الأداة بنسبة 90٪ وتم التأكد من ثبات الاداة عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمته 95٪ وتدل على ثبات أداة الدراسة.
- والمقياس يناسب الدراسة الحالية من حيث أهداف الدراسة وصياغة الفقرات وأبعاد المقياس فقد تم استخدام المقياس المرتبط بالكفايات المهنية وشملت 53 فقرة والخصائص الشخصية وشملت 13 فقرة والخصائص الشخصية وشملت 16 فقرة , وتم إعادة التأكد من صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من الجامعة العربية المفتوحة حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات واشارت نتائج التحكيم إلى صدق الأداة بعد الاعادة بنسبة 90٪ كما تم إعادة التأكد من ثبات الأداة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته 86٪ وهي نسبة ممتازة وتدل على ثبات أداة الدراسة

إجراءات الدراسة:

- تم تحديد أفراد عينة الدراسة من مدارس الملك عبد الله للتميز والمدارس العادية في المحافظات الست (الزرقاء،اربد، البلقاء، الكرك،العقبة،عجلون).
- تم تطبيق أدوات الدراسة
- تم الحصول على موافقة من إدارة البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة حيث أرسلت الدائرة كتاب إلى المديريات الموجود بها المدارس وقد قامت الإدارة مشكورة بتزويد الباحثان صورة من الكتاب الموجه لمراجعة المدارس المراد تطبيق الدراسة بها.
- قام الباحثان بتحديد يوم لتوزيع أدوات الدراسة لكل مدرسة من المدارس المراد تطبيق الدراسة بها
- تم اختيار عينة طبقية من الذكور والإناث ثم تم اختيار عشوائية من المعلمين والمعلمات في كل مدرسة جرى تطبيق الدراسة بها، وجرى لهم توضيح أهمية الدراسة المنوي تطبيقها وكيفية تعبئتها وتم الإجابة على استفساراتهم أثناء التطبيق.
- تم تفريغ البيانات على جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية لها

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بتحليل البيانات الكمية بعد جمعها وخضعت البيانات الكمية للتحليل حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية المهنية ولدرجة الكفاية الاجتماعية ولدرجة الكفاية الشخصية لعلمي الطلبة الموهوبين والمعلمين العاديين وكذلك تم استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات مجموعة المعلمين الموهوبين والمعلمين العاديين على درجة الكفاية المهنية ودرجة الكفاية الاجتماعية ودرجة الكفاية الشخصية.

نتائج الدراسة والمناقشة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخصائص المهنية و الاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين والعاديين. وفيما يلي النتائج التي توصلت لها الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الخصائص المهنية

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم 3

جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الكفاية المهنية	معلمين عاديين	80	89.2250	19.45913
	معلمين الموهوبين	80	243.7000	52.77523

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمعلمين العاديين وقد بلغ متوسط درجة الكفاية المهنية للمعلمين الموهوبين 243.7000 بينما أظهرت النتائج أن متوسط درجة الكفاية المهنية للمعلمين العاديين 89.2250 ويظهر من الجدول السابق اختلاف ظاهري في تلك المتوسطات وللكشف فيما إذا كانت تلك الفروق دالة إحصائيا فقد تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ويظهر جدول رقم 4 تلك النتائج.

جدول رقم 4

اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على درجة الكفاية المهنية

	قيمة " ت " المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مستوى الفروق
درجة الكفاية المهنية	-24.564	158	.000	-154.47500

يظهر من الجدول السابق أن الاختبار دال إحصائيا بالنسبة لدرجة الكفاية المهنية وعليه يكون القرار رفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاية المهنية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين وذلك لصالح معلمي الموهوبين.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن معلمي الطلبة الموهوبين يتمتعون بكفايات وخصائص مهنية أكثر من معلمي الطلبة العاديين حيث يتم اختيارهم بعناية في المدارس التي ترعى الموهوبين ويتم إخضاعهم لدورات تدريبية متقدمة وقد يتمتعون بسمات أساسية يجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين مثل الذكاء المرتفع والخبرة في مجال التخصص وقد أشارت الدراسات السابقة مثل دراسة خضر والغزيوات وعويدات إلى أهمية أن يتفرد معلم الطلبة الموهوبين بكفايات وخصائص مهنية وشخصية تميزه عن معلم الطلبة العاديين

نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين عند مستوى($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الخصائص الاجتماعية

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الاجتماعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم 5

جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الاجتماعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الكفاية الاجتماعية	معلمين عاديين	80	20.8125	1.84935
	معلمين الموهوبين	80	54.0500	6.79706

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الاجتماعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمعلمين العاديين وقد بلغ متوسط درجة الكفاية الاجتماعية للمعلمين الموهوبين 54.0500 بينما أظهرت النتائج أن متوسط درجة الكفاية الاجتماعية للمعلمين العاديين 20.8125 ويظهر من الجدول السابق اختلاف ظاهري في تلك المتوسطات وللكشف فيما إذا كانت تلك الفروق دالة إحصائيا فقد تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ويظهر جدول رقم 6 تلك النتائج.

جدول رقم 6

اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على درجة الكفاية الاجتماعية

	قيمة " ت " المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مستوى الفروق
درجة الكفاية الاجتماعية	-42.203	158	.000	-33.23750

يظهر من الجدول السابق أن الاختبار دال إحصائيا بالنسبة لدرجة الكفاية الاجتماعية وعليه يكون القرار رفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاية الاجتماعية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين وذلك لصالح معلمي الموهوبين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة الموهوبين لديهم خصائص اجتماعية مثل المرونة في العلاقات، القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الأخرين القدرة على إدارة المجموعات والقيادة وهذا بالتالي يتطلب أن يتمتع معلم الموهوبين بخصائص مماثلة حتى يتمكن من التفاعل مع الطلبة وإقامة علاقات تفاعلية بناءة كما يجب أن يتمتع بمهارات تواصلية عالية.

تائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الخصائص الشخصية

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم 7

جدول رقم 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة العاديين

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الكفاية الشخصية	معلمين عاديين	80	28.0750	3.75103
	معلمين عاديين	80	67.1500	9.37827

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمعلمين العاديين وقد بلغ متوسط درجة الكفاية الشخصية للمعلمين الموهوبين 28.0750 بينما أظهرت النتائج أن متوسط درجة الكفاية الشخصية للمعلمين العاديين 67.1500 ويظهر من الجدول السابق اختلاف ظاهري في تلك

المتوسطات وللكشف فيما إذا كانت تلك الفروق دالة إحصائيا فقد تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ويظهر جدول رقم 8 تلك النتائج.

جدول رقم 8

اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على درجة الكفاية الشخصية

	قيمة " ت " المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مستوى الفروق
درجة الكفاية الشخصية	-34.602	158	.000	-39.07500

يظهر من الجدول السابق أن الاختبار دال إحصائيا بالنسبة لدرجة الكفاية الشخصية وعليه يكون القرار رفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاية الشخصية بين معلمي الموهوبين والمعلمين العاديين وذلك لصالح معلمي الموهوبين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلم الطلبة الموهوبن يجب أن يتمتع بخصائص شخصية تتمثل بقدرته على تفهم وتقبل الطلبة والمرونة في التعامل معهم كما يتمتع معلم الطلبة الموهوبين بشخصية توكيدية قوية تساعده على التعامل مع الطلبة الموهوبين والذي يتمتع معظمهم بشخصيات قيادية، فهو يرشد ولايجير ويتعامل بديمقراطية ويتحمل مسؤولية سلوكه، كما أن مدارس الموهوبين لديها توجه الأن في الحرص على إختيار معلمي الطلبة الموهوبين ممن يتمتعون بخصائص شخصية متميزة إلى جانب الخصائص المهنية

التوصيات:

بعد الاطلاع على النتائج فإن الدراسة توصي بمايلي:

- تنظيم دورات وبرامج للمعلمين والمعلمات المختصين بالطلبة الموهوبين أو المقبلين على العمل في مدارس الطلبة الموهوبين والتركيز على تنمية الكفاءات المهنية والشخصية والاجتماعية لديهم

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناول موضوع الدراسة وهوتطوير استراتيجيات لتحسين الكفاءات المهنية وا لاجتماعية والشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبن
- اتخاذ التدابير اللازمة لتنمية كفايات معلمي الطلبة الموهوبن وذلك من خلال تقديم المنح الدراسية لهم والبرامج التدريبية التخصصة في مجال عملهم لاثراء خصائصهم الشخصية والاجتماعية
- استحداث برامج أكاديمية خاصة بمعلمي الطلبة الموهوبين في كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة

المراجع العربية:

1. الشيخ الأمين، الشيخ الجيلي، **ذكاء وأداء معلمي التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم على ضوء المعايير العالمية**، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين , عمان، الأردن
2. المقبل، عبدالله(2005)كفايات معلم الطالب الموهوب، مقال من الانترنيت www.almekbel.net
3. الشريكة، فلاح حمود (2005)**كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
4. الموسوي، عبد الله (2002) **التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين**، المؤتمر العلمي الأول، جامعة مؤتة، الأردن
5. السبيعي هدى(2003) **دراسة الكفايات التريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في قطر**، كلية التربية، مركز البحوث التربوية العدد3 جامعة قطر

6. بابكر، عبد الباقي، الزند،خضر، علي،حمود التربية العملية، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت

7. جروان، عبد الرحمن فتحي (2002) **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، دار الفكر عمان الأردن

8. جروان، عبد الرحمن فتحي(2008) **الموهبة والتفوق والابداع**، دار الفكر عمان، الأردن

9. خضر، فخري (2002) **الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم**، مجلة البلقاء للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة البلقاء التطبيقية المجلد 9 العدد1

10. عويدات، فادي محمد، (2007) **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات عمان الأردن

11. عامر، منير(2005) **طفلك أذكى مما تتصور**، الكتاب الخامس قطاع الثقافة

12. الغزيوات , محمد (2005) **الكفايات العليمية المتوافرة لدى المعلمين في محتفظة الكرك**: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المصدر:

http://www.uqu.edu.sa.majala humanities vo114 ft.htm

المراجع الأجنبية:

13. Chan ,D.W.(2001)characteristics and competencies of teacher of gifted learners: the Hong Kong teacher perspective. Roper Review Agoura on gifted education vol.23,no.4p197

14. Donia ,F,Micheal,J, 2004 , Teacher of gifted student: suggested Multicultural characteristics and competences , gifted child quarterly.vol (42) NO3

15. Mills.c.j,(2003) characteristics of effective Teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students, gifted child quarterly,Vol,(47) No.4

16. Firtz,Z,J, Miller. hkreutzer,j,Macpher.D(2000) staff development and classroom activities journal of education research vol,88 March- April p.200-208

17. Kay, Partriciam., what competencies should be included in CPBTE

18. Program? Washington D.C. 2003 61 American association of colleges

19. for teacher suite 610.p.4

20. Paryman,L. &Mosha,s. (1990).Addressing the perceive needs of Regular classroom Teacher in teaching the Gifted student. British Journal of Education.vol.12.no2.p(19-26)

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15 الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	فاعلية الذات وعلاقتة بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين
الباحث	أ.د.هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي
مقدم الورقة	أ.د.هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي
الجهة الموفدة	جامعة ديالى – كلية التربية الأصمعي/ العراق

مشكلة البحث وأهمية :

ان التقدم السريع للمعرفة ادخل المجتمعات في تحديات اجتماعية وثقافية واقتصادية كبيرة ، مما جعلها تشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابتها وموروثها الحضاري والاجتماعي والقيمي ، كونها لم تعد تملك الاّ ان تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير ، وفي هذا الخضم أصبح من يمتلك سطوة العلم يمتلك ايضاً الركزية المفرطة في التحكم .(المعموري.2008,ص2) غير ان الحاجه الى التقدم والابداع وخلق التغيرات المهمه في الحياة تتطلب افرادا يتمتعون بذوات سليمة فعاله لان فاعليه الذات الواطئه تصيب السلوك الانساني بالشلل والعوق وتدفع الفرد الى ان يعيش على هامش الحياة عاجزا عن تحقيق اي انجاز لنفسه مما يفقده الشعور بالقدره التي تدفعه الى التقدم في الحياة ومواجهه المخاوف وضرورات الحياة العلميه والقيام ببعض المهمات غير العادية.(Maddux,1998,p,231) والشباب ثروة كل أمة ومستودع طا قاتها الفاعله المنتجه واحدى الركائز الاساسيه في تحقيق التنميه الاقتصادية والاجتماعية القادرة على أحداث التغير والتطوير في مجالات الحياة.(الكبيسي ,1989,ص24) وان مدى اهتمام الامم بشبابها ورعايتهم واعدادهم اعداداسليما ليس مقياسا اساسيا لتقدمها ونهضتها في حاضرها فحسب بل لما يمكن ان تكون عليه تلك الامم وهي طريقها لتحقيق طموحاتها واهدافها وبناء مستقبلها المنشود.. ان الانسان لم يكن في يوم من الايام اشد حاجه الى فهم شخصيه مما هو عليه اليوم وذلك لانه قد نمت معرفته العالم الطبيعي وتقدمت سيطرته عليه وقد وصل اليوم الى مرحله من المهاره والقدره لما يتطلب منه ان ينمي معرفته بالطبيعه البشريه لاحداث التوازن اللازم في المعرفه الانسانيه.(مليكة.1959,ص110) فالانسان اذا فهم ذاته فهما جيدا امكنه السيطرة عليها وضبطها ووجهها توجيها صحيحا.وهذا ما يوضح استئثار موضوع الشخصيه قدر كبير من جهود علماء النفس الذين تناولوا موضوعاتها المهمه وجوانبها المختلفه في عددمن فروع علم النفس فالشخصيه موضوع يكاد ينفذ الى كل ميدان من ميادين العلوم الانسانيه مما جعلها حورا للعديد من الداراسات والبحوث العلميه التي هدفت الى كشف عن فاعليه الفرد شروط تحقيق هذه الفاعليه والفهم الصحيح للشخصيه وصولا الى القوانين التي تخضع لها الظواهر

النفسيه المختلفه ..(الكبيسي.1989,ص26)في(الالوسي. 2001) وقد اشارت بعض الدراسات الى ان قناعة الشخص بفعاليته الذاتية عالية في مجال يعده الفرد مهماً. فان ذلك سوف يسهم في تشكيل مفهوم ايجابي عن الذات لديه والعكس بالعكس.(Maddux,1998,p.231) ونجد ان مفهوم فاعلية الذات يشترك مع ادارة الانفعالات في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة 0 وان تصورات الفرد عن مهاراته تكون بمثابة دليل لتطور الفاعلية وكمعيار داخلي لتحسينها ونادرا مايتم تحويل الصورات الاولية للمهارات الى اداء كفوء خال من الاخطاء فالكفاية تتحقق بالاعادة والتكرار الممزوج بتغدية راجعة تقويمية .(Mavis.2001,p.94).وتنبع مشكلة البحث الحالي هل الشخص الذي يتمتع بفاعلية الذات العالية يمتلك القدرة على ادارة انفعالاته. و مع بداية القرن الحادي والعشرين وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم المعاصر وماتفرضه التغيرات التلاحقة في شتى ميادين المعرفة برزت الحاجة الى رعاية التربويين وقاد الفكر القادرين على حل المشكلات فالمستقبل يعتمد على قدرات الانسان ومواهبه بصورة اكبر من اعتماده من الموارد الطبيعية 0 فقدرنا اننا نعيش في عصر تفجر فيه العلوم والمعارف بسرعة مذهلة فما ان تتبدع فكرة حتى يهرع التكنولوجيون الى استغلالها بابتكار جديد .(مذكور,2000,ص40) وهكذا يمكن القول ان التعامل مع التقدم التكنولوجي والتغير الاجتماعي السريع يحتاج الى اشخاص ذوي كفاية انفعالية متوازنة ..(Colman.2001) وتعد فعالية الذات والتي تمثل مجموعة الاحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقدات حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرنة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها ..(Bandura,1977,p.192) وتعمل فاعلية الذات على تعزيز الدافعية او اعاقتها فالاشخاص من ذوي فاعلية الذات العالية يختارون تنفيد المهام التي تشكل تحديا بالنسبة اليهم وهم يضعون لانفسهم الاهداف العليا ويتشبثون بها لتحقيقها اذ انهم يستثمرون المزيد من جهودهم ويتواصلون ويثابرون لفترة زمنية اطول من ذوي فاعلية الذات الوطئة. وعند حدوث نكسات فانهم سرعان مايشفون منها ويتعافون ويحافظون على التزامهم بالاهداف. (Bandura,1977,p.297) وتسمح لهم فاعلية الذات

باختيار البيئات التي تشكل تحديا لهم وهم يستكشفون بيئاتهم ويحدثون بيئات جديدة (Schwarzer,1998,p.322).

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي على طلاب مدارس الموهوبين والمتميزين في بغداد، من الذكور ولمرحلة الدراسة الثانوية بصفوفها الستة جميعها للسنة الدراسية (2010- 2011م)

ويهدف البحث الحالي الى :

1. بناءو قياس فاعلية الذات لدى الموهوبين والمتميزين
2. بناء و قياس ادارة الانفعالات لدى الموهوبينن والمتميزين
3. معرفة فيما اذا كانت هنالك علاقة مابين فاعلية الذات وادارة الانفعالات .

تحديد المصطلحات :

اولا :- فاعلية الذات.Self- Efficacy

1. عرّفها (Bandura,1977) بأنها: " حكم يكونه الفرد عن قدراته على تنظيم وتأدية مجموعة من الافعال المطلوبة لتحقيق انماط معينة من الاداء " (Bandura, 1977, p.79).
2. عرّفها (Maddux, 1998) بأنها: " اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الاشياء التي ستوصلة الى ما يريده في الحياة" (Maddux,1998,p.203) .
3. عرّفها (Regehr,2000) بأنها:

" تشير إلى عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة " (Regehr,2000,p.334) .

وفي ضؤ الاطار النظري والدراسات السابقة فان الباحث يضع التعريف الاتي لفاعلية الذات :(هو حكم الموهوبين بشأن أمكانياتهم وقدراتهم في تحقيق أهداف حياتهم .

اما التعريف الاجرائي لفاعلية الذات فهو :-

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس فاعلية الذات الذي أعده الباحث لهذا الغرض .فكلما أرتفعت درجتة على المقياس اتجة نحو الفاعلية العالية ,وكلما انخفضت درجة اتجته نحو الفاعلية الواطئة .

ثانيا:- ادارة الانفعالات.management of Emotions

- عرّفها (أونيل, 1995) بأنها: "مهارات اجتماعية تتواجد مع الناس الآخرين فى حالة من الرضا والسيطرة علي العواطف"(عجوة , 2003 ,ص 255).
- عرّفها (مايرز, 1995) بأنها: "قدرة الفرد في التعبير عن مشاعره بحيث يكون مدركا لطبيعة انفعالاته والأهداف التي يسعى لتحقيقها بحيث تؤثر انفعالاته بشكل ايجابي في قراراته" (مايرز، 1995،ص45) .
- عرّفها (سالوفي, 1998) بأنها: " قدرة الفرد على مراقبة مشاعره الشخصية والتمييز بين هذه الانفعالات واستعمال هذه المعلومات لتوجيه فكرة "(سالوفي، 1998،ص54) .
- عرّفها(Weisinger,1998) بأنها: " استعمال الفرد لانفعالاته بنجاح لتساعده في توجيه سلوكه وفكره بطرائق تعزز من نتائجه" (Weisinger, 1998, p.23)
- عرّفها(بار أون BarOn, 2000) بأنها: " كيفية تفاعل الفرد من خلال استعمال معرفته في المواقف الحالية وفهم الفرد لذاته والآخرين وعلاقته معهم والتوافق مع مطالب البيئة" (BarOn, 2000,p.43) .
- عرّفها (عثمان,2001) بأنها: " الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية وفهمها وتنظيمها , والتحكم فيها , وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين, وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم" (عثمان , 2001 ,ص 144) .

اعتمد الباحث تعريف (مايرز وسالوفي,2001) كتعريف نظري للبحث الحالي لتبنيه ا نظرية ادارة الانفعالات لجون مايرز وبيتر سالوفي وهو: القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية ، والانفتاح بالمشاعر نحو الآخرين, ومشاركتهم بهذه المشاعر مما يؤدي الى التوازن الانفعالي .اما التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي تحصل عليها المُستجيب عن فقرات مقياس ادارة الانفعالات المُعد لاغراض هذا البحث .

ثالثا:-الموهوبين :

لقد ذهب لايكوك (1957) في تعريفه للموهوب بأنه: (من تفوق في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة)، أو هو من (يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، سواء أكان هذا المجال أكاديمياً أو غير أكاديمي). (عبد السلام، 1977، ص29-33).أما سيلز (Shields, 1968) فهي تنظر الى الموهوب على انه: "ذلك الشخص الذي يستطيع الحصول على نسبة ذكاء مرتفعة في مقاييس الذكاء المقننة". (تيسير، 1992، ص17).أما فرنون (Vernon, 1977) وزملاؤه فيعرّفون الطفل الموهوب بأنه: "من تمتع بمستوىً ممتاز او خارق من حيث الذكاء العام او في مجال او اكثر من المجالات الخاصة، ويحددون تسعة مجالات يقع على المدرسة عبء رعاية الموهوبين فيها وهي الرياضيات والعلوم والهندسة والفنون البصرية (التشكيلية) والموسقى والدراما واللغات والرياضة والقيادة الاجتماعية". (Vernon, 1977, p.50) وقدم رينزولي تعريفه في هذا الصدد في عام (1979) في كتابه (ما الذي يصنع الموهبة؟) مستنداً في ذلك الى مراجعة لنتائج الدراسات السابقة حول هذا الموضوع فيقول: ((تتألف الموهبة والتفوق من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الانسانية، وهي قدرات عامة فوق المتوسط، ومستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات عالية من الابداعية. والموهوبون المتفوقون هم اولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الانساني)). (محمود، 2004، ص341).ويعرّف كيرك (Kirk, 1979) الموهوب بأنه: "ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية وتزيد نسبة ذكائه عن

(130) ويتمتع بقدرة رفيعة تتبدى في مستوى عالٍ من القدرة على التفكير الابداعي". (تيسير، 1992، ص19).

ويميل بعض الباحثين الى تعريف الموهوب حسب ما يراه كل من باسو (Passow) وويتي (Witty) وتورانس (Torrance) ونيولاند (Newland) بقولهم: "ان الموهوب هو الشخص الذي يظهر أداءً متميزا في البعد الاكاديمي، فضلا عن تميزه في بعد أو أكثر من الابعاد الآتية:

1. القدرة العقلية العامة. 2-التفكير الابتكاري. 3-الاستعداد الاكاديمي. 4القدرات القيادية. 5-المهارات الفنية. 6-المهارات الحركية. (تيسير، 1992، ص19).

رابعا :- المتميزين

تعريف :الجمعية القومية للدراسات التربوية في الولايات المتحدة .1958

هو من يظهر مستوى متميزا وعلى نحو مستمر في الانجاز في اي مجال جدير بتقدير المجتمع الذي يعيش فية ذلك الفرد .(الامام.واخرون.1993,ص83)

رابعا:- مدار الموهوبين والمتميزن

مدارس المتميزين:-هي مدارس خاصة تشتمل على المرحلتين الدراسيتين التوسطة والاعدادية، ويشترط للالتحاق بها، ان لايقل معدل نجاح الطالب في الصف السادس الابتدائي عن (98٪) لطلبة محافظة بغداد، وان لايكون قد أكمل، او رسب خلال سنوات دراسته في الابتدائية، وان يجتاز اختبارين أحدهما للقدرات العقلية والآخر للجوانب التحصيلية، وتعدّهما لجنة متخصصة في وزارة التربية.

مدرسة الموهوبين :-هي مدرسة خاصة تشتمل على المرحلتين الدراسيتين التوسطة والاعدادية، ويشترط للالتحاق بها، ان لايقل معدل نجاح الطالب في الصف السادس الابتدائي عن (100٪) وان يكون من الخمسة عشر طالبا الاوائل الذين تم قبولهم في مدارس المتميزين وكلية بغداد، .

الاطار النظري

اولاً: فاعلية الذات

نظرية البرت باندورا (Albert Bandura,1977)

لقد اشار باندورا اول مرة الى مفهوم فاعلية الذات(Self – Efficacy) في كتابه الموسوم ب (نظرية التعلم الاجتماعي) الصادر عام 1977 (Social Learning Theory) . لقد أيدت أبحاث باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي فكرته القائلة باستطاعة الناس تعلّم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك في موقف اجتماعي، ومن ثم محاكاة سلوكهم. وللنظرية الاجتماعية المعرفية خمسة أبعاد تساعد على تحليل تباين سلوك الأفراد في مواقف متشابهة، هذه الأبعاد هي (الترميز Symbolizing، والتروي Forethought، والتعلم البديل Vicarious Learning، والسيطرة الذاتية Self Control، وفاعلية الذات Self Efficacy).والأبعاد الخمسة هي:

1. **الترميز**: ويعني ان الأفراد يعالجون الخبرات المرئية ويحولونها إلى نماذج معرفية تعمل على توجيه سلوكهم.
2. **التروي**: التدبريصنع الأفراد الخطط لأفعالهم ويخمنون النتائج المترتبة عليها ويحددون مستويات الأداء المرغوب .
3. **التعلم البديل**:ويعني ملاحظة الأفراد لأداء الآخرين والنتائج المرتبة على أدائهم .
4. **السيطرة الذاتية** : وتعني ان يسيطر الأفراد على أداءهم من خلال مقارنته بمعايير أدائهم .
5. **فاعلية الذات** : وتعني ان يكون الأفراد على ثقة من إمكاناتهم في أداء المهمة المناطة اليهم (Hellriegel etal,2001:pp.102-105)،

(Bandur,1977:pp.193-194) .

وما يهم البحث الحالي من أبعاد هذه النظرية هو مفهوم فاعلية الذات، وبالتحديد فاعلية الذات التدريسية الذي يشير إلى اعتقادات المُدرسات حول إمكاناتهن لإنتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تأثيراً في الأحداث المؤثرة في حياتهن. وتحدد اعتقادات فاعلية الذات كيف يشعر الناس وَكيف يفكرون؟ وكيف يندفعون؟ وكيف يتصرفون؟ (Bandura,1994)، وهذه الاعتقادات تنبع من إيمان راسخ من أن باستطاعة الفرد تنفيذ السلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرغوبة (Bandura,1977:p.126)، إذ أن فاعلية الذات تشير إلى السيطرة على النشاط الشخصي للفرد وقوته.

مصادر فاعلية الذات (Sources of Self –Efficacy) :

تأتي الاعتقادات بفاعلية الذات من اربعة مصادر من المعلومات وهذه المصادر الاربعة وهي :

1- انجازات الاداء(Performance Experience) :

وتعني خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة او الفاشلة . على أن إنجازات الأداء كما يرىباندور(Bandura) المصدر الأكثر تأثيراً والاكثر إمكانية للاعتماد عليه لمعلومات الفاعلية لأنها تستند إلى خبرات الإتقان الشخصية (Feltz,1988:p.264). وتعمل حالات النجاح المتكررة على زيادة توقعات الإتقان وفاعلية الذات، أما الاخفاقات المتكررة فتعمل على التقليل من ذلك (Bandura,1977:p.126)، وخاصةً إذا حدثت الاخفاقات قبل ترسيخ الإحساس بالفاعلية الشخصية بقوة.

2- الخبرات البديلة(Vicarious Experience) :

وتعني النمذجة او الاقتداء بالانموذج أو التعلم بالملاحظة. إذ أن مشاهدة الآخرين وهم يتعاملون مع التهديدات وفي النهاية، ينجحون في التعامل معها وفي التغلب عليها من شأنه أن يخلق التوقعات لدى الملاحظين من أنهم سيكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن في الأداء شريطة أن يكثفوا من جهودهم وأن يتواصلوا في بذلها (Bandura,1977:p.126).

3- الاقناع اللفظي (الكلامي) **(Verbal Persuasion)** :

وتتمثل بالنصح والايحاء والتوجيه الذاتي . وهو مصدر أضعف من خبرات الأداء الشخصي والخبرات البديلة، إلا أن بإمكان الأشخاص الذين يقومون بعملية الإقناع أن يلعبوا الدور الهام في تطوير اعتقادات الذات لدى الآخرين من خلال الاحكام اللفظية التي يزودنهم بها حول إمكاناتهم (Pajares,1997). وينبغي عدم الخلط بين الإقناع الفعّال والثناء والمديح الخاوي، إذ أن فاعلية الذات المستحثة بهذه الطريقة المفتقرة إلى أساس حقيقي من الخبرات والتجارب تكون أغلب الظن ضعيفة (Bandura,1977:p.128). فالأشخاص المقنعون يجب أن يمارسوا الإقناع من خلال استثمار إمكانات الفرد الحقيقية في الوقت الذي يضمنوا فيه إحراز النجاح المتخيل (Pajares,2000 ,p.211).

4- الاستثارات الانفعالية**(Emotional Arousal)** :

وتتمثل بالاسترخاء والتغذية المرتدة والعزو (Bandura ,1983,p.219). وهنا يكمن محور البحث الحالي في هذه النظرية أي العلاقة بين ادارة الانفعالات وفاعلية الذات التدريسية. إذ أن باندورا (Bandura) لم يتحدث بشكل مباشر عن ادارة الانفعالات كونه مفهوماً حديثاً جداً برز بعد نظرية فاعلية الذات بعقدين، إلا أنه تحدث عن كيفية تأثير الحالات الانفعالية على قوة وضعف فاعلية الذات.

النظريات التي اهتمت بدراسة طبيعة ادارة الانفعالات:

أ/ نظرية بار- اون Bar- on's لادارة الانفعالات:

قام بار أون , بتوسيع معنى ادارة الانفعالات من خلال دمجه بالسمات التي لا تتعلق بالقدرة وينطلق أنموذج بار أون بالإجابة عن سؤال, لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم ؟ واستعرض بار أون التراث السيكولوجي لبعض الخصائص, التي تمكن من النجاح في الحياة, وحددها في خمس مجالات, هي الوظائف الشخصية ,والمهارات الشخصية ,والتكيفية ,وإدارة الضغوط ,والمزاج العام (خيري , 2002 ,ص 50) .

ب/ نظريـة مـاير و سـالوفي لادارة الانفعـالات Mayer&salovey النمـونج الرباعي

بدأ الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء من قبل هؤلاء البـاحثين منـذ عام (1990)، و الدافع لوضع نظريتهما عن ادارة الانفعالات والتي هي احد مكونات الذكاء الوجداني والتي تختلف عن نظرية(بار-أون) وتحليل مكوناتهـا و إعـداد أدوات قياسـها، و التي تختلف عن المقاييس الأخرى، التي تعاملت مـع ادارة الانفعـالات علـى أنهـا سمـة مـن سمات الشخصية، و التعامل معها على أنها قدرة عقليـة مثلـها مثـل أنـواع الـذكاء الأخـرى (BarOn,1998,p.209)، و القدرات الفرعية هي:-

1 : ادراك الانفعالات :

و يقصد بها الادراك، و التقييم و التعبير عن الانفعال بصورة دقيقة و تشمل:

أ. تعرّف انفعالات الذات

ب. تعرّف انفعالات الآخرين و الاشياء (اللوحات و الاصوات، 00الخ)

ج. التعبير بدقة عن الانفعالات من خلال التعابير اللغوية و غير اللغوية.

د. التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة و المزيفة (Mayer,Salovey, Caruso, 2001,p.439).

2: توظيف الانفعالات:

وهى القدرة على استثارة الانفعال و استعماله لترشيد التفكير، و تركيزه على الجوانب المهمة و تشمل:

أ-استعمال الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة فى الموقف

ب-استعمال الانفعالات لتنشيط التفكير و الخيال و الابداع و حل المشكلات

ج- توظيف فهم انفعالات الآخرين فى التعامل معهم.

3: فهم الانفعالات:

و هى القدرة على فهم اسباب الانفعالات و كيفية تطورها و ماهية مكوناتها و القدرة على التنبؤ بها و التعبير عنها و تشمل:-

أ- تسمية الانفعالات و التمييز بين التسميات المتشابهة و انفعالاتها.

ب- تفسير المعانى التى تحملها الانفعالات (مثلا الحزن يعنى فقدان شئ)

ج-فهم الانفعالات المركبة (مثلا الغيرة تشمل الغضب و الحسد و الخوف) و المتناقضة (الجمع بين حب الشخص و كره سلوكياته).

د- ملاحظة التحول او التغير فى الانفعال سواء كان فى الشدة (مثلا من الكره الى البغض)أو من (من الحسد الى الغيرة)

هـ - التنبؤ بالانفعالات المستقبلية بدقة (الخضر، 2006,ص102).

4: ضبط الانفعالات:

و هو القدرة على ادارة الانفعالات المتعلقة بالذات و بالآخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعّال مع الموقف و تشمل :

أ- القدرة على اظهار انفعال لا يشعر به الفرد اصلا اذا اقتضى الموقف

ب-القدرة على اخفاء الفرد لانفعالاته عندما يكون اظهارها غير مناسب

ج- القدرة على استثارة و ضبط الانفعال المناسب لدى الآخرين.

د-قدرة الفرد على ضبط انفعاله بحيث لا يؤثر سلبا على تفكيره

(Salovey, Mayer, 1990 , p.324-329) .

اكد جون مايرز وسالوفي بوجود اربع مكونات للذكاء الوجداني (العاطفي) وهي:

1. الادراك الانفعالي Emotioal perception.
2. الفهم الانفعالي .

3. مرونة (تسهيل الانفعالي)

4. ادارة الانفعالات وهذه تنقسم الى سمات هي :

أ. الانفتاح في المشاعر السارة وغير السارة .

ب. المشاركة في الانفعالات مع الاخرين .

ج. فهم الانفعالات فيما يتعلق بالذات او الاخرين .

د. التوازن الانفعالي .

عوامل هامة تؤثر على نمو ادارة الانفعالات :

يؤكد سالوفي وماير ان العوامل الهامة و التي قد تؤثر على نمو ادارة الانفعالات, قد تمت ملاحظتها من خلال الانتشار الفعلي للسلوكيات الذكية انفعالياً والتي تكون شديدة الاعتماد على السياق,وعلى الرغم من أن المتغيرات التي سيتم مناقشتها فيما يلي لم يتم بحثها نسبياً, فلا يجب أن نقلل من أهميتها بأية طريقة :

-الخبرات الشخصية pearsonal experience :

بعيداً عن اكتساب الكفاية الانفعالية من الوالدين والبيئة الاجتماعية الأخرى فإن الأطفال يشاهدون الانفعالات بأنفسهم, ويفكرون في الروابط بين الانفعال و الحدث و يستعملون هذه العلاقات في معارفهم المرتبطة بالانفعال.

- بيئة الرفاق Peer environment :

مع تزايد النضج, يصبح الرفاق مؤثراً أكثر بروزاً على التطبيع الاجتماعي الانفعالي, و هناك بحث قام به (ساورSawer) يوضح أنه عندما يعرض الاخوة الأكبر سنا نمطاً من التطبيع الاجتماعي "استعمال اسلوب (المكافأة)" يتصرفون إيجابياً مع الانفعالات الإيجابية, ولايعرضون ردود فعل سلبية على الانفعالات السلبية, فإن الأخوة الأصغر سناً يكتسبون قدراً أكبر من المعرفة الانفعالية .

.(Mayer, J., Salovey, P & Caruso, D., 2001 .p.200-203)

-البيئة الانفعالية في المدرسة و المجتمع:

إن البيئة الانفعالية بالمدرسة والمجتمع التي يتعرض لها الطفل, خاصة إذا كانت سلبية, فإنها قد تؤثر على الكفاية الانفعالية للطفل على سبيل المثال, إذا كان المعلمون أو قادة المجتمع يعبرون عادة عن الغضب أو القلق, فإن الأطفال قد يقومون بتذويب تلك الحالات الانفعالية و يمرون بها في مجموعة متنوعة من المواقف, والأطفال الذين يتعرضون لهذا النوع من البيئية الانفعالية العدائية ,قد يتعلمون ردود فعل غير ملائمة, مختلفة عن انفعالات الآخرين.

ادارة الانفعالات يمكن تعلمها واكتسابها:

ولعل من أهم جوانب التطور إثارة في موضوع ادارة الانفعالات ، ما يتعلق بتدريبها وزيادتها في السلوك. فادارة الانفعالات – بعكس الذكاء العقلي ونسبة الذكاء التقليدية– لا تخضع للوراثة ويمكن اكتسابها وتعلمها.

هناك ميزتان تميزان ادارة الانفعالات عن الذكاء العقلي :

1. هامش التطوير في ادارة الانفعالات أوسع بكثير من هامش التطوير في الذكاء العقلي .
2. تأثير ادارة الانفعالات على نجاح الإنسان أكبر بكثير من تأثير الذكاء العقلي

الدراسات السابقة

اولآ:- فاعلية الذات:-

دراسة(الآلوسي, 2001) :

استهدفت دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة, وجاءت النتائج بان الطلبة يتمتعون بفاعلية الذات وتقدير الذات, ولم تظهر فروق لمتغير الجنس ولا

لمتغير التخصص (علمي – وانساني) واظهر البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وتقدير الذات (الالوسي ، 2001) .

دراسة لام وكاربي (Lam&Kirby,2000):

استهدفت هذه الدراسة تقصي أثر الذكاء الانفعالي في اداء الفرد لبعض المهام المنطقية، وبما ان فاعلية الذات تشير إلى احكام الفرد حول قدرته في اداء مهام معينة، يمكن ان يكون اداء الفرد أحد مؤشرات فاعلية الذات.

دراسة(المشيخي ، 2009):

استهدفت هذه الدراسة الى تعرّف قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف واشارت النتائج الى وجود علاقة سلبية بين قلق المستقبل وفاعلية الذات, وعلاقة سلبية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح, وعلاقة موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح ، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب كلية العلوم والاداب لمتغير قلق المستقبل لصالح الاداب, وفروق لمتغير فاعلية الذات لصالح طلاب كلية العلوم ومستوى الطموح لصالح كلية العلوم, ومن هذا يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح (المشيخي ، 2009) .

ثانيا :-ادارة الانفعالات:-

دراسة(الاحمدي, 2010):

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين ادارة الانفعالات وكل من (الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها بالمدينة المنورة كما هدفت إلى تعرف أثر كل من متغيرات (النوع، والعمر، والتخصص الدراسي، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة) على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته (الوعي الانفعالي – والادارة الشخصية للانفعالات – والدافعية الذاتية – والتعاطف – وادارة انفعالات الآخرين) لدى أفراد عينة الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة

دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني, والذكاء المعرفي، في حين توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني بمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (الإدارة الشخصية للانفعالات، والتعاطف) ـ كما كشفت النتائج بوجه عام عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة) لصالح الذكور , والعمر بين فئتي (40–60) والمتزوجون, ولحملة الشهادات المتوسطة على الذكاء الوجداني، بينما لا يوجد تأثير دال لمتغير (التخصص الدراسي) على الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وطالباتها من أفراد عينة البحث وقدم الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة (الاحمدي ,2010) .

دراسة (المعموري, **2008**) :

استهدفت هذه الدراسة تعرّف طبيعة العلاقة بين ادارة الانفعالات واستقطاب التعبير وعلاقتهما بانماط التفكير لجامعات محافظة بغداد وهل تختلف هذه العلاقة الارتباطية تبعا للجنس والتخصص لدى تدريسي الجامعة واظهرت نتائج البحث ان متوسط ادارة الانفعالات ومتوسط استقطاب التعبير لدى افراد العينة اعلى من المتوسط الفرضي وجاءت انماط التفكير وعلى الترتيب (العلمي ،والابداعي،والتسلطي ، والناقد ، والتوفيقي ، والخرافي) والعلاقة بين ادارة الانفعالات وانماط التفكير اظهرت ان نمط التفكير العلمي اعلى ارتباطا من الانماط الاخرى ، والعلاقة بين استقطاب التعبير وانماط التفكير فقد جاءت النتائج لصالح الابداعي وعلى متغير الجنس لم تظهر دلالة ارتباطية والتخصص لصالح الانساني وبمستوى دلالة (0.05) (المعموري ، 2008) .

ثالثا:– العلاقة مابين فاعلية الذات وادارة الانفعالات.

دراسة :دراسة (الشمري.2010)

هدفت هذة الدراسة لمعرفة العلاقة مابين ادارة الانفعالات وعلاقتهما بفاعلية الذات التدريسية والتفكير العلمي لدى مدرسات الاعدادية والثانوية والمتوسطة في مدينة بغداد تبعا لمتغير العمر والتخصص والحالة الاجتماعية .وكان عددافراد العينة (600).وقد اظهرت

نتائج البحث ان عينة البحث يتمتعن بمستوى عال من ادارة الانفعالات وفاعلية الذات والتفكير العلمي ولاتوجود فروق احصائية تبعا لمتغير العمر والتخصص .فقط كانت هنالك فروق احصائية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح الارامل في متغيري البحث .(الشمري 2010،

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأجراءات البحث المتمثلة بأختيار العينة وبناء مقياسين لمتغيري البحث "فاعلية الذات"و"ادارة الانفعالات وإيجاد القوة التميّزية ومؤشرات الصدق والثبات,لهما, فضلاً عن ذِكر الوسائل الأحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث.

مجتمع البحث Society of Research

شمل مجتمع البحث الحالي طلاب مدارس المتميزين ومدرسة الموهوبين في مدينة بغداد الملتحقين بالدراسة الثانوية للعام الدراسي 2010- 2011 البالغ عددهم (3360) طالباً من الذكور وبواقع (3304) طالبا من مدارس التميزين و(45) طالبا من مدرسة الموهوبين.

وقد عدّ الباحث طلاب مدارس التميزين والموهوبين شريحتين تمثلان مجتمعاً واحداً متجانساً للآتي:

أ . ان طريقة انتقاء الشريحتين (الموهوبين والمتميزين) واحدة الى حد كبير، كلاهما يختبر تحصيلياً وكلاهما يخضع الى اختبار القدرة العقلية.

ب. ان برامجهما الدراسية متسقة الى حد كبير، فكلاهما يقدم له برامج اثرائية متنوعة تختلف عن مدارس اقرانهم العاديين.

جـ اعتماد اسلوب التجميع للطلاب التميزين من جهة، والموهوبين من جهة في مدارس خاصة موحدة وهو اجراء لا يتبع في المدارس العادية.في(الدهوي,2006)

عينة البحث Sample of Research

اعتمد الباحث الطريقة العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينـة البحـث ، إذ تم اختيار (200)طالب من طلاب مداس الموهوبين والمتميزين في مدينة بغداد.بأعتبارها عينـه ممثلة للمجتمع البحث .

ادات البحث Tools of Research

تتطلب البحث الحالي اداتين واحدة لقياس (فاعلية الـذات)والاخـرى لقيـاس (ادارة الانفعالات), وفيما يلي وصف لكل منهما..

1 . مقياس فاعلية الذات Self – Efficacy Scale

من اجل بنـاء مقيـاس فاعليـة الـذات قـام الباحـث أولاً بتحديـد التعريـف النظـري والإجرائي لهذا المتغير ، ثم قام بالخطوات الآتية :

أ . تحديد مجالات القياس

اطلع الباحث على عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة الـتي تناولـت فاعليـة الذات ، فوجد أن مفهوم فاعلية الذات مفهوم واسع له أبعاد مهمة ومتمايزة , ولغرض تنظيم عملية بناء مقياس فاعلية الذات ، والتمهيد لعملية جمع الفقـرات ، قـام الباحـث بتحديـد مجالات مقياس فاعلية الذات كما يأتي :

(1) . المجـال الاول (فاعليـة الـذات البدنيـة) وتعـني أحكـام الفـرد (الـسلبية او الايجابية)حول مبادرته للقيام بسلوك معين وبذل الجهد فيه والمثابرة عليه لتحقيـق جوانـب صحية بدينه :يتضمن الفقرات الاتية(1,3,10,22,28,32,6,3)

(2) . المجال الثاني (فاعلية الذات الشخـصية)وتعـني أحكـام الفـرد (الـسلبية او الايجابية)حول مبادرته للقيام بسلوك معين وبذل الجهد فيـه والمثـابرة عليـه لتحقيـق انمـاط معينة من الاداء. ويتضمن الفقرات الاتية(2,23,7,29,14,27,3,17)

(3) . المجال الثالث (فاعلية الذات الاجتماعية) وتعني أحكام الفرد (السلبية او الايجابية)حول مبادرته للقيام بسلوك معين وبذل الجهد فيه والمثابرة عليه في المواقف الاجتماعية.ويتضمن الفقرات الاتية(4,26,11,24,21,19,15,8)

(4) المجال الرابع (فاعلية الذات الدراسية) وتعني أحكام الفرد (السلبية او الايجابية)حول مبادرته للقيام بسلوك معين وبذل الجهد فيه والمثابرة عليه في المواقف التحصيل الدراسي و يتضمن الفقرات الاتية(31,5,12,9,16,18,20,25)

ب . جمع وصياغة الفقرات

بعد أن قام الباحث بتحديد مجالات المقياس ، شَرَعَ في عملية جمع الفقرات وصياغتها بالوسائل الآتية :

الأدبيات وذلك من خلال ما كُتب حول فاعلية الذات،والدراسات السابقة كدراسة (الالوسي ,2001)و(الشمري,2010) والعديد من المؤلفات والمقايس النفسية ,كمقياس(روس بيرج)و(راتوس) و(مقياس الحاجات النفسية)و(مقياس الشعور بالتفاؤل).في(أبو أسعد.2009) في هذا الموضوع ،

تحديد البدائل وأوزانها

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل القياس وأوزانها بالاعتماد على طريقة ليكرت Lekert في تصميم المقياس ، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة ، وكما يأتي : (أوافق بشدة ، أوافق ، أوافق نوعاً ما ، ارفض ، ارفض بشدة) مع أوزانها ، وعلى وفق اتجاهها ،وحددت الاوزان (1,2,3,4,5) للفقرات الايجابية , و(5,4,3,2,1) للفقرلت السلبية , وقد وضع الباحث (9) فقرات بصورة سلبية تحمل التسلسل (10,27,17,6,11,24,9,16,18) اما باقي الفقرات فجميعها ايجابية .ان تضمين المقياس فقرات سالبة بالاضافة الى الفقرات الموجبة يهدف الى تقليل فرصة الاستجابة النمطية. (عيسوي ، 1985 ، ص 391) .

صلاحية الفقرات لمقياس فاعلية الذات :

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس فاعلية الذات , عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية,(ملحق /1) لابداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي اعدت من اجله. تم الابقاء على جميع الفقرات التي حظيت بأتفاق (80٪) منهم فأكثر. وتم اعتماد الصياغة الافضل لبعض العبارات واستقر القياس على نفس فقراته (32) فقرة

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس فاعلية الذات:

ان تحليل الفقرات هو عملية فحص أو أختبار أستجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الأختبار(الزوبعي واخرون, 1983,ص74). ويشير ايبل (Ebel) الى ان الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في القياس (Ebel,1972,p.392).ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات.

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين **Contrasted Groups**:

يتم في هذا الأسلوب أختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في القياس، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات القياس بأستعمال الأختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لأختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العُليا والدُنيا (Edwards, 1957, P.152) وطبقا لما أشار إليه Kelley (1939) في دراسته الرائدة حول هذا الموضوع، فان أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا (Upper) والدنيا (Lower) في حالة العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي، هي نسبة (27٪) من حجم العينة (Kelley, 1939)، ويشرح Ebel (1972) الأساس السيكومتري لتفضيل هذه النسبة حسب منظور Kelley بالأتي:

(ان نسبة (27٪) تحقق أفضل حل وسط بين هدفين متعارضين ومرغوبين في آن واحد)، هما:

1. الحصول على أقل حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين .
2. الحصول على أقصى تباين للمجموعتين المتطرفتين (Ebel, 1972, P.385).

ولتحقيق ذلك في البحث الحالي اتبع الباحث الخطوات الأتية :

أ. قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة مؤلفة من(200) من الطلاب وأعطى لكل فقرة درجة وبحسب نوعها .

ب. أعطى الباحث درجة كلية لكل أستمارة وحسب مجموع درجات الفقرات .

ج. رتب الباحث الأستمارات الـ(200) ترتيبا تنازلياً حسب درجاتها من أعلى درجة الى أوطئ درجة.

د. قام الباحث بأخذ نسبة الـ(27٪) من أستمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (54) استمارة، و (27٪) من أستمارات المجموعة الدنيا والبالغ عددها (54) أستمارة أي أن عدد الأستمارات أصبح (108) وبذلك يتم فرز مجموعتين بأقل حجم واقصى تمايز (الزوبعي واخرون .1983) .وأستعمل الأختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس (Edwards, 1957, P.153-154).إذ ظهر من خلال التحليل الإحصائي ان جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (0.05) باستثناءالفقرات(3,4,9,26) هي فقرات غير دالة لأنها أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(1, 98)عند مستوى دلالة(0,05) وبدرجة حرية(107) وقد تم حذف الفقرات الغير مميزة من المقياس ليبقى المقياس على(28) فقرة بصورته النهائية.

مؤشرات الصدق والثبات لأداتي البحث :

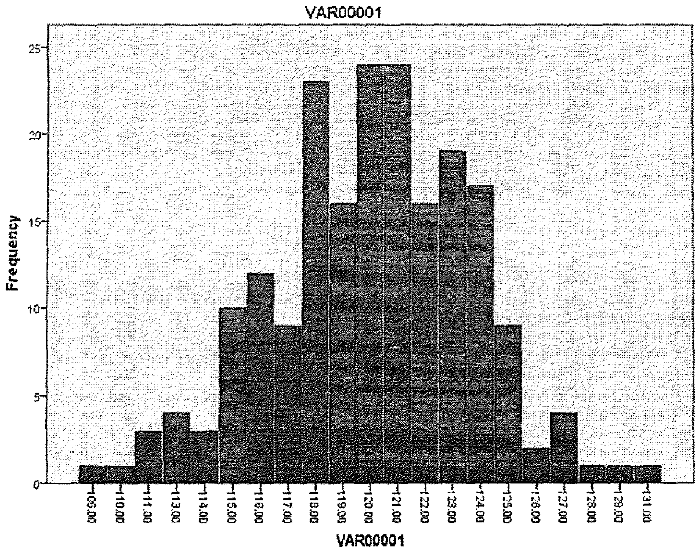
❖ فاعلية الذات

الصدق الظاهري :

استخرج هذا النوع من الصدق (الظاهري) لاداة قياس فاعلية الذات وذلك بعد جمع الفقرات وكتابتها ووضعها على شكل مقياس مع وضع تعليمات الاجابة .وقد عرض المقياس بصيغة الاولية على مجموعة من المحكمين في علم النفس .(ملحق/1)وذلك للتأكيد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس فاعلية الذات ,وفقا للتعريف الذي وضع في المقياس الموجه للخبراء,ويعد هذا المؤشر على الصدق متوفرا في مقياس فاعلية الذات,كونه عرض على مجموعه من الخبراء ,كما ورد ذكره سابقا في موضوع صلاحية فقرات مقياس فاعلية الذات.

الثبات:

وقام الباحث بأيجاد الثبات بطريقتين (أعادة الاختبار) و(التجزئة النصفية) للمقياس,حيث تبين أن معامل الثبات,باعادة الاختبار لقياس فاعلية الذات ,بعد اسبوعين من التطبيق الاول و باستخدام معامل الارتباط بيرسون,(80) وعند استخدام طريقة التجزئة النصفية لقياس فاعلية الذات تبين ان معامل الثبات(71و.) وقد صحح هدا العامل باستخدام معادلة سبيرمان براون فكان (80,.) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه .



شكل (1)

2 . مقياس ادارة الانفعالات Emotions Management Scale

من اجل بناء مقياس ادارة الانفعالات قام الباحث أولاً بتحديد التعريف النظري والإجرائي لهذا المتغير ، ثم قام بالخطوات الآتية :

أ . تحديد مجالات المقياس

اطلع الباحث على عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت ادارة الانفعالات، فوجد أن مفهوم ادارة الانفعالات مفهوم واسع له أبعاد مهمة ومتمايزة , ولغرض تنظيم عملية بناء المقياس ، والتمهيد لعملية جمع الفقرات ، قام الباحث بتحديد مجالات مقياس ادارة الانفعالات بالاعتماد على نظرية(سالوفي ومايرن)في تفسير ادارة الانفعالات وهي اربع مجالات كما يأتي :

(1) المجال الاول (الانفتاح على مشاعر الاخرين) وتعني المهارة على أظهار انفعال لايشعر به الفرد أصلا اذا اقتضى الموقف :يتضمن الفقرات الاتية(14,6,10,17,2,1,21)

(2) المجال الثاني (المشاركة في الانفعالات)وتعني المهارة على اخفاء الفرد انفعالاته عندما يكون أظهارها غير مناسب: ويتضمن الفقرات الاتية(23,18,27,30,7,11,3)

(3) المجال الثالث (فهم الانفعالات) وتعني مهارة الفرد على فهم انفعالاته وتطورها ومكوناتها وتفسيرها والقدرة على التنبؤ بها : ويتضمن الفقرات الاتية(22,20,25,4,16,13,9,5)

(4) المجال الرابع (التوازن الانفعالي) وتعني مهارة الفرد على ضبط انفعاله بحيث لايؤثر سلبا على تفكيره : يتضمن الفقرات الاتية(24,26,19,8,28,12,15,29)

ب . جمع وصياغة الفقرات

بعد أن قام الباحث بتحديد مجالات القياس ، شَرَعَ في عملية جمع الفقرات وصياغتها بالوسائل الآتية :

الأدبيات وذلك من خلال ما كُتب حول ادارة الانفعالات،والدراسات السابقة كدراسة (عايد,2005)و(الدهوي ,2006)و(العموري .2008) و(الشمري,2010) والعديد من المؤلفات .

تحديد البدائل وأوزانها

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل القياس وأوزانها بالاعتماد على طريقة ليكرت Lekert في تصميم القياس ، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة ، وكما يأتي : (أوافق بشدة ، أوافق ، أوافق نوعاً ما ، أرفض ، ارفض بشدة) مع أوزانها ، وعلى وفق اتجاهها ،وحددت الاوزان (1,2,3,4,5) للفقرات الايجابية , و(5,4,3,2,1) للفقرلت السلبية , وقد وضع الباحث (9) فقرات بصورة سلبية تحمل التسلسل (26,8,12,29,20,6,1,7,21)اما باقي الفقرات فجمبعها ايجابية .ان تضمين المقياس فقرات سالبة بالاضافة الى الفقرات الموجبة يهدف الى تقليل فرصة الاستجابة النمطية. (عيسوي ، 1985 ، ص 391) .

صلاحية الفقرات لقياس ادارة الانفعالات :

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس ادارة الانفعالات , عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية,(ملحق /1) لابداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي اعدت من اجله. تم الابقاء على جميع الفقرات التي حظيت بأتفاق (80٪) منهم فأكثر. وتم اعتماد الصياغة الافضل لبعض العبارات واستقر المقياس على نفس فقراته (30) فقرة .

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس ادارة الانفعالات:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups:

ولتحقيق ذلك في البحث الحالي اتبع الباحث الخطوات الأتية :

1. قام الباحث بتطبيق القياس بصورته الأولية على عينة مؤلفة من(200) من الطلاب وأعطى لكل فقرة درجة وبحسب نوعها .
2. أعطى الباحث درجة كلية لكل أستمارة وحسب مجموع درجات الفقرات .
3. رتب الباحث الأستمارات الـ(200) ترتيبا تنازلياً حسب درجاتها من أعلى درجة الى أوطئ درجة.
4. قام الباحث بأخذ نسبة الـ(27٪) من أستمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (54) استمارة، و (27٪) من أستمارات المجموعة الدنيا والبالغ عددها (54) أستمارة أي أن عدد الأستمارات أصبح (108) وبذلك يتم فرز مجموعتين بأقل حجم واقصى تمايز (الزوبعي واخرون .1983) .وأستعمل الأختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس (Edwards, 1957, P.153-154).إذ ظهر من خلال التحليل الإحصائي ان جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (0.05) باستثناءالفقرات(3,10,13,24,23,16) هي فقرات غير دالة لأنها أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(1, 98)عند مستوى دلالة(0,05) وبدرجة حرية(107) وقد تم حذف الفقرات الغير مميزة من المقياس ليبقى القياس على(24) فقرة بصورته النهائية والجدول (5) يوضح ذلك .

مؤشرات الصدق والثبات لأداتي البحث :

❖ **ادارة الانفعالات**

الصدق الظاهري :

استخرج هذا النوع من الصدق (الظاهري) لاداة قياس ادارة الانفعالات وذلك بعد جمع الفقرات وكتابتها ووضعها على شكل مقياس مع وضع تعليمات الاجابة .وقد عرض المقياس بصيغة الاولية على مجموعة من المحكمين في علم النفس .(ملحق/1)وذلك للتأكيد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس فاعلية الذات ,وفقا للتعريف الذي وضع في المقياس الموجه للخبراء,ويعد هذا المؤشر على الصدق متوفرا في مقياس ادارة الانفعالات,كونه عرض على مجموعه من الخبراء ,كما ورد ذكره سابقا في موضوع صلاحية فقرات مقياس ادارة الانفعالات.

الثبات:

وقام الباحث بأيجاد الثبات بطريقتين (أعادة الاختبار) و(التجزئة النصفية) للمقياس,حيث تبين أن معامل الثبات,باعادة الاختبار لمقياس ادارة الانفعالات (84,.) وقد بلغ معامل معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لقياس ادارة الانفعالات (84و.)وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون اصبح (90,.) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه .

الوسائل الإحصائية Statistical Means

لغرض معالجة بيانات هذا البحث إحصائياً استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية

1 . الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة :

لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة التطبيقية الرئيسة على مقاييس البحث (الكبيسي ، 1987 ، ص 120)

2 . الاختبار التائي (T- test) لعينتن مستقلتين :

لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس فاعلية الذات، ومقياس ادارة الانفعلات (البياتي واثناسيوس ، 1977 ، ص 259) .

3 . معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) :

لإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياسين البحث ، و استخراج الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والتجزئة النصفية للمقاييس الثلاثة ، وإيجاد العلاقة بين المتغيرين (Nunnully , 1978 , p . 280)

4 . معادلة سبيرمان – براون (Spearman Brown Formula) :

لتصحيح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياسين (Allen & yen , 1979 , p . 79) .

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وفقا لاهداف البحث, التي توصل إليها الباحث بعدما أستكمل الباحث متطلبات بناء أدوات البحث وكما هو معروض في الفصل الثالث، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج, وأدناه عرض لنتائج أهداف البحث .

1- قياس فاعلية الذات

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس فاعلية الذات قد بلغ (120,050) درجة وبانحراف معياري قدره (3,726) درجة. وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (84) درجة، وبأستعمال معادلة الأختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (137,072) درجة، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (199) درجة.

2- قياس مستوى ادارة الانفعالات لدى أفراد عينة البحث

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس ادارة الانفعالات (93,630) درجة وبانحراف معياري قدره (7,864) درجة. وعند مقارنة هذا المتوسط

الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (72) درجة ، وبأستعمال معادلة الأختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (38,902) درجة، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (199) درجة.

مناقشة النتائج :-

وفقا لاهداف البحث الحالي في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث , تبين ان عينة البحث تتمتع بمستوى عال من فاعلية الذات . اذ يمكن تفسير هذة النتيجة مع الخصائص العمرية لهذة المرحلة العمرية التي تستلزم الفاعلية التي تساهم على تحقيق طموحاتهم وانجازاتهم الدراسية .اذن أن الطالب لايمكن ان يصل الى المرحلة الاعدادية من دون أن يتجاوز العديد من العوائق والصعوبات وان المثابرة والجهد عنصران مقومان لايمكن الاستغناء عنهما في الفاعلية .اذ ان الاختبار الحقيقي لقوة الفاعلية هو في طريقة السلوك التي يستخدمها الطالب في نجاح والرغبة القوية في تحقيق تولد الجهد والطاقة التي تنمي الفاعلية وتحركها ,(الالوسي. 2001) وتتفق هذه النتيجة مع ما اشار إليه باندورا من ان فاعلية الذات التدريسية التي تشير إلى اعتقادات الفرد حول إمكاناته لإنتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تأثيراً في الاحداث المؤثرة في حياتهن , وأن فاعلية الذات بالمقابل تؤثر بقوة في الحالات الانفعالية،إذ أن ضعف فاعلية الذات يثير حالات مزاجية سلبية ويرى (Bandura) إن بالإمكان تعديل اعتقادات فاعلية الذات بتقليل ردود أفعال الناس الناجمة من الضغوط النفسية، وتغيير ميولهم الانفعالية السلبية من خلال تعديل كيفية إدراك تأثير ردود الأفعال الانفعالية هذه على الفاعلية الشخصية. واتفقت مع دراسة (لام وكاربي ,2000) بتمتع عينة البحث او الدراسة بفاعلية الذات ويجب ان يثابر الفرد في اداء المهمة المناطة له ويبذل الجهد المطلوب لتحقيق هذه المهمة. واتفقت مع دراسة (Timothy & Bono,2008) وجدت هذه الدراسة بان فاعلية الذات ترتبط بالرضا عن

العمل بنسبة (0.45) ويليها مركز السيطرة بنسبة (0.32) ثمّ تقدير الذات بنسبة (0.26) واخيرا الاتزان الانفعالي بنسبة (0.24). واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الآلوسي ,2001) وجاءت النتائج بان عينة البحث يتمتعون بفاعلية الذات . واكدت دراسة (بارن واخرون, 2000), بأن فاعلية الذات الاكاديمية العالية تؤثر ايجابياً على الصحة النفسية الجيدة لدى المدرسين, ولم تظهر فروقاً لمتغير الجنس. وجاءت دراسة (المشيخي,2009) في وجود لفاعلية الذات لدى عينة الدراسة,.وفيما يخص الهدف الثاني عن ادارة الانفعالات لدى عينة البحث . وتتفق هذه النتيجة مع ما اشار إليه بيتر سالوفي وجون مايرز وكولمان من ان ادارة الانفعالات يمكن اكتسابها وتعلمها وتطويرها بفعل الخبرة الحياتية من خلال التفاعل والانسجام مع المواقف الانفعالية التي يمر بها الفرد , فنشاط الفرد العقلي والمعرفي المتميز, يعكس الاثارة الانفعالية الايجابية على حالة الفرد الانفعالية . فالشخص الذي يتمتع بادارة الانفعالات, بحسب تعريف ماير و سالوفي أفضل من غيره في تعرّف الانفعالات سواء أكانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين, و لديه القدرة على المشاركة والانفتاح الانفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين له. وبذلك يمكن تفسير هذا المستوى العالي من ادارة الانفعالات عند (العينة) إلى ادراكهم للواقع وتكيفهم مع احداث الحياة اليومية الضاغطة وما يصاحبها من مواقف تمتاز بالخطورة والازمات ومدى قدرتهن على التعامل بواقعية مع هذه المواقف لتحقيق التوازن مع أنفسهن ومع الآخرين .(الشمري.2010) اما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين المتغيرين فقد تبين وجود علاقة ارتباطية بينهما , هنا يشير باندورا الى الذين يمتلكون قدرة ادارة الانفعالات فأنهم يستعملون التروي والتفكير والتدبير بشكل عام في حل مشاكلهم وتدبر أمورهم ولوضع الخطط المناسبة لتوجيه سلوكهم وحل مشاكلهم على وفق ما يشعر به من مشكلة ومن ثم يحددها ويضع فروض عدّة لحلها واختيار أنسبها ومن ثم يفسر الى ما توصل إليه من نتائج ليستطيع ان يعممها على باقي المواقف المشابهة, ومن ثمّ توجيه

افعالهم نحو الموقف ليسلك السلوك المناسب . وأن فاعلية الذات بالمقابل تؤثر بقوة في الحالات الانفعالية، إذ أن ضعف فاعلية الذات يثير حالات مزاجية سلبية ويرى (Bandura) إن بالإمكان تعديل اعتقادات فاعلية الذات بتقليل ردود أفعال الناس الناجمة من الضغوط النفسية، وتغيير ميولهم الانفعالية السلبية من خلال تعديل كيفية إدراك تأثير ردود الأفعال الانفعالية هذه على الفاعلية الشخصية. واتفقت مع دراسة(الشمري .2010) بوجود علاقة موجبة مابين فاعلية الذات وادارة الانفعالات ..

ا لتوصيات والمقترحات Recommendations and Suggestions

أولاً : التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يأتي :

1. استخدام مقياس فاعلية الذات الذي تم بناؤه في البحث الحالي في دراسات وبحوث مستقبلية , ولاسيما الكشف عن الطلبة الموهوبين الذين يعانون من فاعلية الذات الواطئة, واتخاذ الاجراءات اللازمة لجعلهم اكثر فاعلية .
2. استخدام مقياس ادارة الانفعالات الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية في دراسات وبحوث مستقبلية في الكشف عن اداراة الانفعالات للطلبة الموهوبين الذين يعانون من ادارة انفعالات واطئة .
3. ضرورة الاستفادة من فاعلية الطلبة وتنميتها في فتح مجالات الابداع امامهم .

ثانياً : المقترحات Suggestions

1. اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على الطلبة غير الموهوبين .
2. اجراء دراسة اخرى لمعرفة العلاقة مابين فاعلية الذات وبعض المتغيرات الاخرى (الابداع,اساليب المعاملة الوالدية,مستوى الطموح)
3. اجراء دراسة اخرى لمعرفة العلاقة مابين ادارة الانفعالات والتنشئة الاجتماعية .

4. اجراء دراسة للمقارنة مابين الطلبة الموهوبين والغير الموهوبين لمتغيري البحث الحالي .
5. اجراء دراسة عن علاقة ادارة الانفعالات والضغوط النفسية .
6. اجراء دراسة مماثلة للاناث من الموهوبين .

المصادر العربية

القران الكريم

- الألوسي، أحمد إسماعيل (2001) : فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة ، جامعة بغداد, كلية الآداب، (رسالة ماجستير غير منشورة)،.
- الأحمدي , محمد بن عليثة (2010) :الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب ,جامعة طيبة, المدينة المنورة, (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- أبو اسعد.2009.دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.دار نشر.ديبونو.عمان الاردن .
- الاعسر ,صفاء ود.علاء الدين كفافي (2000) : الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية, دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع , القاهرة .
- آمال احمد مختار، وآخرون (1996): دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. تونس. مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- **البياتي ، عبد الجبار توفيق ، واثناسيوس ، زكي زكريا (1977) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . بغداد : مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ..**

- تيسير صبحي (1992) : الموهبة والأبداع طرائق التشخيص وادواتـه المحوسـبة . اللأردن/ عمان ، دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع ، ط1 .
- جابر طلبة (1997): متطلبات تربية الاطفال الموهوبين، قبـل المدرسـة في مـصر، دراسة تحليلية ناقدة، اعمال المؤتمر الثاني للطفل الموهوب. ص ص58-138.
- الخضر (2006) : ادارة الانفعالات دراسة نفسية ,الامـارات ,مجلـة الجامعـة, مجلد 20 ، العدد2، دبي .
- خـيري , المغــازي عجــاج (2002) : الـذكاء الوجـداني الاسـس النظريـة والتطبيقات, مكتبة زهراء للنشر , القاهرة .
- جروان, فتحي عبد الـرحمن (1999): الموهبـة، التفـوق، الابـداع. دار الكتـاب الجامعي. العين، الامارات العربية المتحدة.
- راضي, فوقية محمـد محمـد (2001) : الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه بالتحـصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكار لدى طلاب الجامعة،مجلـة كليـة التربيـة, جامعة المنصورة، العدد 45, (اطروحة دكتوراه منشورة)
- روبنز، بام وسكوت، جان (2000): الذكاء الوجـداني، ترجمـة: صـفاء الأعـسر وعلاء الدين كفافي ، دار قباء للطباعة والنشر ,القاهرة .
- محمـود عطـا محمـد علـي (2004): تـصور مقـترح لرعايـة الطـلاب الموهـوبين والمتفوقين في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الامريكية. مجلـة كليـة التربيـة بالزقازيق، العدد (47)، ص(318-443). مصر.
- عبد السلام عبد الغفار (1977): التفوق العقلـي والابتكـار. دار النهـضة العربيـة. القاهرة
- سالوفي ,بيتر (1998) : الذكاء الانفعـالي , ترجمـة صـفاء الاعـسر ,دار الامـل , الاردن .
- سلامة , وليد(2007): كيف تنمي ذكاءك العاطفي ،وزارة الثقافة، سوريا

- عثمان , فاروق السيد ، محمد عبد السميع رزق (2001) : الذكاء الانفعالي مفهومة و قياسيه، مجلة علم النفس، العدد 58 ، السنة15, القاهره.
- عجوة ,عبد العال حامد (2003) : قائمة بار-اون للذكاء الوجداني- كراسة الأسئلة و التعليمات ، المكتبة المصرية، الإسكندرية.
- العيتي , ياسر (2003) : الذكاء العاطفي : نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة, دار الفكر , دمشق .
- العلوي ، مجتبى (2001): قراءات في الذكاء الانفعالي، دار النهضة العربية, بيروت .
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، (1974) ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، القاهرة ، دار النهضة .
- كولمان، دانيال (2008) : الذكاء العاطفي وسبب كونه اكثر اهمية من حاصل الذكاء, ط1، ترجمة ليلى الجبالى, مكتبة جرير, دمشق .
- الكبيس ، وهيب مجيد (1987) : طرق البحث في العلوم السلوكية . بغداد: مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ..
- مايرز ,جون (2003) :الذكاء الانفعالي, ط1 , ترجمة صفاء الاعسر,دار المسيرة للطباعة والنشر , عمان .
- مايرز ، شيت (1995) : تعليم الطلاب التفكير العلمي ، ط2، ترجمة جرار عزمي ، مركز الكتاب الاردني ، عمان
- المخزومي، أمل (2009): الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني, دار الفكر, دمشق.
- مذكور ، علي احمد (2000): التعليم العالي في الوطن العربي الطريق الى المستقبل، ط دار الفكر العربي ، القاهرة .

- الدهوي .حيدر حميد .2006.الحاجات النفسية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى طلاب مدرسة الموهوبين .رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة المستنصرية كلية التربية .
- المعموري,علي حسن مظلوم(2008): ادارة الانفعالات استقطاب التعبير وعلاقتهما بانماط التفكير, الجامعة المستنصرية, كلية التربية , بغداد,(اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- الكبيسي,وهيب مجيد.1989.الاسلوب المرفي التصلب –المرونة ,وعلاقة بحل المشكلات.بغداد,جامعة بغداد,كلية التربية ,اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- مليكة,لويس كامل واخرون .1959.الشخصية وقياسها.القاهرة ,مكتبة النهضة المصرية .
- الامام .مصطفى محمود.الياسري,حسين نوري ,الدفاعي ,ماجد حمزة.1993,علم نفس الخواص.وزارة التعليم العالي .جامعة بغداد.
- المشيخي,غالب بن محمد علي(**2009**) : قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة ,جامعة ام القرى , الطائف, (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- زوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، (1983) ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، بغداد ، دار الكتب .

المصادر الاجنبية:

- Abraham,R (2004): Sources of coming out Self Efficacy ,journal of Homosexuality , vol .32,No.
- Allen, M. J & Yen. W. M. (1979): Introduction to Measurement Theory. California, Book Cole.

- Bandura, A. (1977): Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Journal of Psychological Review, Vol.84, No.2..
- Bandura, A.; Reese, Linda & Adams, Nancy (1983): Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self Efficacy, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.43, No.1.
- Bandura, A.; Adams, Nancy & Beyer, Janic (1987): Cognitive Processes Mediating Behavioral Change, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.35, No.3.
- Bandura,A.(1994): Self–Efficacy. In V.S. Ramachaudran, Encyclopedia of Human Behavior, Vol.4. New York, Academic press. /EDUCATI ON/mfp/BanEncy.
- Bandura, A.; Pastorelli, C.; Barbaranelli, C. & Caprara, G. (1999): Self - Efficacy Pathways to Childhood Depression, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.7
- BarOn, Lyle ,J. R. (2000): BarOn Emotional Quotient – Inventory (Manual), Canada, MHS INC.
- Coleman, Daniel (2004): An El-Based theory of performance, In, The Emotionally Intelligent Workplace,Ed . by:cherniss cary & Daniel Golaman. Vol.96, No.1.
- Devins, G.; Binik, Y.; Gorman, P.; Dattel, M.; McCloskey, B.; Oscar, G. & Briggs, J. (1982): Perceived Self – Efficacy, Outcome Expectancies,

and Negative Mood states in End – Stage Renal Disease, Journal of Abnormal Psychology, Vol.91, No.4,.
- Ebel, R. L. (1972): Essentials of education measurement, Prentice Hall, New Jersey. Edwards, A. L. (1957): Techinques of Attitude Scale Construction. New York, Croets, INC.
- Edwards, A. L. (1957): Techinques of Attitude Scale Construction. New York, Croets, INC.
- Feltz, D. & Mungo, D. (1983): A Replication of the Path Analysis of the Causal Elements in Bandura's Theory of Self-Efficacy and the Influence of Autonomic Perception, Journal of Sport Psychology, Vol.5, N.3.
- Feltz, D. (1988): Gender Differences in the Causal Elements of Self–Efficacy on a High Avoidance Motor Task, Journal of Sport and Exercise Psychology, Vol.10, No.2
- Folkerts, K. (1999): The Emotionally Intelligent Team, CSWT Papers, Center for the Study of Work Teams, University of North Texas.
- Hein,s.(200 Emotional IntelligencJapanese-school-girlVOl.e.cardboard kinky, New York.
- Hellriegel, D.; Slocum, J & Woodman, R. (2001): Organizational Behavior, Ohio, South-Western College Publishing.
- Kim.E.(1999):Emotional Intelligence Assessmant ,in:working with culturein multicultural matters , In:Edited byBursztyn, American Psychological Association Convention.

- Kirby, Beth & Luke, Jarrett (1998): Success and Personal Growth, Valdosta State University.
- Maddux ,J. E. (1998) :Personal efficacy , chapter (8) in V. derlega ,B. winstead & W.jones (eds) (1998),personality,contemporary theory & research ,Chicago ,nelson-hall.
- Mavis, B. (2001): Self–Efficacy and OSCE Performance Among Second Year Medical Students, Journal of Advances in Health Science Education, Vol.6, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Mayer, J. (2001): Emotional Intelligence and Giftedness, Journal of Roeper Review, Apr. Vol.23 Issue.3.
- Mayer ,D,J, salovey, p, Caruso,D and sitarenios, G.(2003) : measuing Emotional intelligence with the MSCEITV 2.0,Emotion , 3.
- Mayer,J.&Salvey,P.(1997):What is Emotional Intelligence in salovey &sluyter,(DeD) Emotional development & emotional intelligence education implication, new york,basic borks .
- McAuley, E. & Gill, D. (1993): Reliability and Validity of Physical Self–Efficacy Scale in a Competitive Sport Setting, Journal of Sport Psychology, Vol.5, No,4
- Nunnally , J. C (1978) : Psychometric Theory. 2nd edition , New York : Mc Grow – Hill ..

- Jane Scott (2000): Emotional intelligent,corwpress & Pajares, F. (1997): Current Directions in Self–Efficacy Research. Vol.34, No.7

- Pfeiffer, Stevenl (2001): Emotional intelligence: popular but elusive contrust. Roeper Review, Vol.23, ISSUE 3.
- Regehr, C.; Hill, J. & Glancy, G. (2000): Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters, Journal of Nervous and Mental Diseuse, Vol.188, No.6, U.S.A, Williams & Wilkins. .
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990): Emotional Intelligence, Imagination. Cognition and Personality. Y.S.A.
- Salovey,p. Mayer ,j.(1998): emotional,Intelligence. Imagination cognition and persnalality . Y.S.A.
- Salovy,p.,&Myeres,J.(2002):Emotional Intellignce imagination, cognition and personality,Y.
- Schwarzer,R.& Fuch,(1996): self- efficacy & health behaviours in ,conner ,M.& Norman,P.(1996) predicting health behaviour,open University press,Buckingham .
- Schwarzer, Ralf (1998): General Perceived Self–Efficacy in (14) Cultures. acadmic,schwarze, world.
- Taber, Nancy; Circuit, C. & Scotia, N. (2003): A Holistic View of Life, Work and Self The Challenge of Implementing Lifelong Learning in Everyday Life.
- Weisinger, H. (1998): Emotional Intelligence at Work, San Francisco, Jossey- Bass. –
- Timothy, J. Bono, F. (2001): Training tomorrow's Leaders: Enhancing the self- efficacy of Business Graduates, Journal of Education for Business, Jul/ Aug, Vol.72 Issue 6.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	قياس الاتزان الانفعالي وعلاقتة بتحقيق الأهداف لدى الموهوبين (دراسة ميدانية)
الباحث	د. هيثم الزبيدي د. شيماء العبيدي
مقدم الورقة	د. هيثم الزبيدي د. شيماء العبيدي
الجهة الموفدة	جامعة ديالى – جامعة بغداد/ العراق

مشكلة البحث وأهميته:

لم يشهد عصر من العصور مثل ما يشهده عصرنا الحالي من التوترات والازمات والضغوط والتغييرات السريعه والتطورات الكبيره وما ينشر في العالم من حروب وصراعات ومن ثم زيادة الأعباء والصعوبات التي يواجهونها في الحياة من شانها أن تثير قلق والخوف، لديهم والأنفعال هو أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد تبدا نشاطها من العام الثاني من حياة الطفل وتؤثر عوامل التربية والرعاية التي يتعرض لها الفرد اثناء حياته ابتداء من التنشئة الاجتماعية ويليها التربية النظامية والشكلية ويواكبها مؤثرات كثيره فاعله من خلال وسائل الاتصال الجماهيري.(داود والعبيدي.1990.ص29). ومن الاثار السلبيه السيئه للانفعالات ان يجعل تفكير الفرد يتوقف ويضطرب ولايمكنه أن يصدر احكاما سليمة كما يفقده القدره على ضبط نفسه والتحكم في إرادته كما يجعله عرضه للاستهواء السريع والتصديق مما يجعله لقمه سائغة في ايدي من هو اكثر ثباتا واتزانا انفعاليا منه مما يؤدي الى الانفعال لاتفه الاسباب. (محمد.1972.ص68) وان من أكبر المخاطرالتي تمر على الافراد في مرحلة المراهقة هي الانفعالات الحادة الناشئة من عدم اشباع حاجاتهم، والتي تنعكس على سلوكهم فتحيلهم إلى كائنات جديدة في مظهرها الحسي والادراكي، مضطربين في مظهرهم الداخلي والخارجي، ويظهر ذلك واضحاً في سلوكهم الانفعالي، الذي يدل على عدم اتزان وتعقل. (الزعبلاوي، 2004، ص258) هذه هي مشكلة البحث التي يجب تشخيصها والوقوف عندها،وخصوصا لهذه المرحلة العمرية التي تتميز بتقلبات انفعالية غير مستقرة. ونظراً لأهمية الاتزان الانفعالي وأثره الأساس في ديمومة الحياة الشخصية للفرد واستمرارها بالشكل الذي يضمن تحقيق تطورها نحو الأفضل، فقد تناوله المنظرون والباحثون في مجال البحوث النفسية وعدّوه أحد الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد، فقد عدّ آيزنك (Eysenck) الاتزان الانفعالي يعد بعداً من الابعاد الأساسية في الشخصية والتي تشكل خطاً متصلاً مستمراً يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذي يمثله الاتزان الانفعالي إلى القطب السالب الذي تمثله العصابية، وان أي شخص يمكن ان يكون في أي مكان على هذا المتصل، وبالإمكان وضعه طبقاً لحالته، وان جميع المواقع

محتملة، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ والثابت، والمنضبط، والمتفائل، والدقيق، أما الشخص غير المتزن العصابي، فهو سريع الغضب وغير المستقر، والعدواني، والمنثار والمتقلب، والمندفع. (آيزنك، 1969، ص57-61).اذ ان الهدف التربوي اصبح لايعني اكساب الطالب كما من المعلومات بل العناية بشخصيته ككل في جوانبها العقليه كي تجعل منه انسانا واثقا من قدرته وامكاناتة ومدركا ماله وما عليه وما يجب ان يفعله من تأثير ذي معنى من خلال اختياراته الحرة وتحمله ما يترتب على تلك الاختيارات من نتائج وان يتقبلها باعتبارها نتاج فعله الشخصي كما ان عليه ان يدرك مسؤوليته الذاتية وان يعمل على أيجاد وشائج تصله بالاخرين من خلال بناء علاقات اجتماعية قائمه على الحب والتفاعل التبادل الذي يتيح له ابراز خصوصيته وتفرده هذا يتطلب منه ان يكون شخصيه تتسم بالاتزان الانفعالي.(المسعودي.2002.ص21) وتختلف الانفعالات بأختلاف شخصية الفرد وسلوكه فمن الناس من يتميز با تزان انفعالي يجعله قادرا على التوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ومنهم من لا يستطيع ذلك.(كفافي.1986.ص111) وقد ذهب جيلفورد (Guilford) في رؤيته لسمة الشخص المتزن انفعالياً بأنه من يكون لديه رؤية موضوعية لذاته، ويشعر بالراحة في المواقف المختلفة، كما ويكون خالياً من رؤية أنانية يكون منها حساسية انفعالية زائدة لملاحظة الآخرين. (Guilford,1959, p.98) ويرى كفافي أن للاتزان الانفعالي أهمية كبيرة بوصفه صفة لاولئك الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية والمادية، وانتفاعهم من قدراتهم وطاقاتهم، والذين لا يشعرون بالذنب، ولديهم تقدير عالٍ للذات. (كفافي، 1986، ص111) وأكد برنهارت (Brnhart) أهمية الاتزان الانفعالي وعده شرطاً من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد. (الزبيدي، 1997، ص11). ولأهمية هذا المتغير في الحياة النفسية للفرد فقد تناولت العديد من الدراسات علاقته مع متغيرات أخرى من بينها الدراسة التي قام بها (Barkatry,1990) والتي تناولت الاستجابة الانفعالية والاتزان الانفعالي لثلاثة مجتمعات دينية في الهند، وقد تبين من نتائج هذه الدراسة، إن المسلمين أكثر اتزاناً انفعالياً من الهندوس والمسيحيين، وقد كان من نتائج دراسة العبيدي (1991) التي تناولت قياس

الاتزان الانفعالي عند أبناء الشهداء واقرانهم الذين يعيشون مع والديهم في العراق ان متوسط درجات الاتزان الانفعالي للعينة كان أكبر من المتوسط النظري للمقياس وهذا يعني ان أفراد عينته يتصفون بالاتزان الانفعالي، أي انهم يميلون إلى ان يكونوا متزنين أكثر من ميلهم إلى العصابية.(العبيدي.1991) ومنذ مطلع الستينيات اكد باندورا على ان الاتزان الانفعالي له دورا في ازالة غبار الخوف والتردد من عدم قدرة الافراد في اداء مهام معينة، فالأفراد بأمكانهم قراءة انفسهم من خلال ادراكهم لافكارهم وحالتهم الانفعالية التي خلقوها لانفسهم.(coleman,2004,p33).كما أكدت الابحاث العلمية عن سيطرة الفرد على انفعالاته وتقيمها بدقة مما يسهل عملية التفكير العلمي والنمو المعرفي وابراز المهارات المهنية.كما يرى بعض العلماء إن البناء النفسي الرصين هو دالة على الاتزان الانفعالي واخذ المبادرة والمثابرة الذي يعتمد على احكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهارته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة لتكسب الشخصية رفعة والافكار بريقا.(العلوي.2001,ص127)،إذ أن الاتزان ضروري من أجل التكامل النفسي كتكامل عمليات التفكير والشعور بطرق منظمة ومتناسقة الى تحقيق أهداف صحية ومعقولة.(توق وعدس,1983.ص186)، وهنا تبرز امكانية الفرد في مواجهة ما يعاني من عجز في اشباع حاجاته، فهو إما يستسلم للاحباط ويضطرب انفعالياً، أو يضبط انفعالاته، ويعبر عنها بصورة ناضجة متزنة بعيداً عن التهور والاندفاع، وتناول الأمور بأناة وصبر، متخذاً الاستجابة المناسبة التي تتفق ومقتضيات الموقف، والتي تسمح بتكيف الاستجابة تكيفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق والشعور بالرضا والسعادة محققاً بذلك ما نسميه بالاتزان الانفعالي. (احمد، 1961، ص101)، (العبيدي، وعزيز، 1990، ص278)، (كامليا، 1972، ص31).ولهذا يمكن القول بأن الاتزان الانفعالي ركن اساس لتكامل الشخصية وشرط أساس للصحة النفسية.(الزبيدي. 2007.ص109).وان البحث الحالي هو محاولة لمعرفة الاتزان الانفعالي وعلاقتة بالصحة النفسية لدى شريحة مهمة من المجتمع الاوهي فئة الموهوبين..

يهدف البحث الحالي الى

1. قياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى الموهوبين
2. قياس مستوى الصحة النفسية لدى الموهوبين
3. معرفة فيما اذا كانت هنالك علاقة بين الاتزان الانفعالي والصحة النفسية

ويتحدد البحث الحالي.بالطلبة الموهوبين الموجودين في مدارس بغداد للعام الدراسي (2011-2010).

تحديد المصطلحات:

أولا :- الاتزان الانفعالي

1. تعريف صالح (1972)

الاتزان الانفعالي هو أنموذج يشمل الثبات الانفعالي، حيث يمثل سلسلة متصلة من الكميات على بعد واحد، يوجد في اطرافه الغير متزن انفعاليا، وهو الشخص المتردد، القلق، صاحب الميول العصائبية، الرتاب، المكتئب، المتقلب انفعالياً ضعيف الحساسية بالمواقف الاجتماعية الذي لايهتم بمشاعر الاخرين.(صالح، 1972، ص841)

2. تعريف القطان (1986)

هي تلك المرونة التي تمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف، ليست المالوفة فقط بل الجديدة ايضاً بدرجة يمكن ان تصل الى حد خلق وابتكار استجابات جديدة، وهو حالة وسط بين التردد والاندفاعية، ويظهر عدم الاتزان الانفعالي عندما تلتقي بالجمود نقيضاً للمرونة سواء كان هذا الجمود عبارة عن اندفاعية اقدام أو ترددية احجام (القطان، 1986، ص 4-1).

3. تعريف كفافي (1976)

إن الاتزان الانفعالي يعد شرطاً من شروط الصحة النفسية بل هو مرادف لها (كفافي، 1986، 121).

4. تعريف عبد السلام عبد الغفار (1976)

الاتزان الانفعالي، مرادفاً لمعنى الوسطية أو الاعتدال في الانفعال، إذ يشير إلى أن الوسطية أو الاعتدال تعدّ في مجال الانفعالات من مظاهر ما يصطلح علماء النفس على تسميته بالاتزان الانفعالي، وتعدّ أيضاً مرونة الشخصية من مظاهرها، ويحدد ما يقصده بالاتزان الانفعالي (الوسطية)، بأنه الاعتدال في اشباع الفرد لحاجاته البيولوجية، والاعتدال في اشباع الفرد لحاجاته النفسية، وهو الاعتدال في تحقيق قيمة، أو تحقيق ذلك الجانب من الشخصية الذي أهمله الآخرون، ونقصد به الجانب الروحي من الشخصية (عبد السلام، 1976، ص221).

5. تعريف مصطفى سويف (1966)

إن المقصود بالاتزان الانفعالي، هو ذلك الأساس الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي التي اعتدنا على تسميتها بالانفعالات، أو التقلبات الوجدانية من حيث تحقيقها لشعور الفرد بالاستقرار النفسي، أو باختلال الاستقرار، وبالرضا عن نفسه، أو بأختلال هذا الرضا، وبقدرته على التحكم في مشاعره، أو بانفلات زمام السيطرة من يديه (مصطفى، 1966، ص98).

6. تعريف الدسوقي (1988)

التخلص من الفروقات والتباينات الانفعالية الشاسعة في المزاج الوقتي الطارئ، أي انه يعني اكتساب الضبط الانفعالي الجيد الذي يتمثل في قدرة الشخص على الا يفرط في الاستجابة للمواقف الانفعالية او المثيرة للانفعال إذ يسعى الى التحكم في انفعلاته (الدسوقي، 1988، ص 472).

7. تعريف السعودي (2002)

هو قدرة الفرد على السيطرة والضبط في التعبير الاصيل عن انفعالاته وامتلاكه وجودا اصيلا مع الاخرين قائم على الحب والتفاعل الذي لايلغي خصوصيته وتفرده معهم (السعودي، 2002، ص 16).

ويتبنى الباحثين تعريف السعودي(2002).

التعريف الأجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب من خلال الأجابة على مقياس الاتزان الانفعالي المُعتمد في البحث.

ثانياً: الصحة النفسية

1. تعريف الحنفي (1978): (التوافق السليم والشعور بالصحة والرغبة بالحياة) (الحنفي، 1978، ص472)
2. تعريف منظمة الصحة العالمية (1983): (ليست مجرد خلو الفرد من المرض النفسي والعقلي فقط وانما هو فوق ذلك هو حالة من الاكتمال الجسمي والنفسي والاجتماعي للفرد)، (الهابط، 1983، ص9).
3. تعريف الزبيدي(2000): (سعي الفرد المتواصل لحالة الوئام والانسجام والاتزان النفسي بينها وبين مجتمعه وبيئته في ابعاد الشخصية جميعها ومتطلباتها التي تشعره بالرضا والسعادة) (الزبيدي، 2000، ص21).
4. ويتبنى الباحثين تعريف الزبيدي (2000)

التعريف الأجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب من خلال الأجابة على مقياس الصحة النفسية المُعتمد في البحث.

ثالثا: الموهوبين:

عرفته :- آمال وآخرون (1996) الطفل الموهوب بأنه: ((كل من فاق في أدائه أقرانه في نشاط أكاديمي، أو فني، أو اجتماعي، ويرتبط ذلك بالتوزيع المتوقع لهذا الأداء في المجتمع الاحصائي الذي ينتمي اليه الفرد، والمجتمع هو الذي يحدد أنواع النشاط الذي يعد فيه التميز والتفوق نوعاً من الموهبة)) (آمال وآخرون، 1996، ص10).

اما جابر (1997): فقد وضع تعريفاً على ما يبدو شاملاً للطفل الموهوب، اذ يعرفه على أنه: ((الطفل الذي لديه من الاستعدادات الفطرية العقلية أو الخاصة ما يمكنه في

حاضره ومستقبله من تحقيق وإظهار مستوى أداء مرتفع وزائد عن المألوف، عن اقرانه من الاطفال العاديين قبل المدرسة، في اي مجال من مجالات النشاط الانساني التي يقدرها المجتمع، سواء أكانت علمية، اجتماعية، قيادية، جمالية...الخ، إذا توافرت لهذا الطفل الموهوب ظروف الرعاية التربوية المتكاملة، والمتواصلة في الأسرة، ورياض الاطفال، والمجتمع)) (جابر، 1997، ص63).

الاطار النظري

أولا :- الاتزان الانفعالي

1. <u>المنظور النفسي الدينامي</u>

اكد فرويد في نظرية التحليل النفسي على نظام الأنا (ego) بأعتباره الجهاز الاداري والمسيطر والمنظم للشخصية، وان لهذا الجهاز قدرة كبيرة في السيطرة على منافذ السلوك مع الجوانب البيئية المناسبة له، واشباع الغرائز بطريقة متوازنة ومقبولة بالشكل الذي يتم فيه ارضاء مطالب نظام الأنا الاعلى ونظام الهو، ويعتقد فرويد انه كلما كان نظام الأنا قوياً كان الفرد أكثر اتزاناً وأكثر توافقاً مع نفسه وبيئته (هول وآخرون، 1978، ص54-64)

2. <u>المنظور الانساني</u>

يعد ماسلو زعيم علم النفس الإنساني فقد اكد على أهمية سمة الاتزان الانفعالي من خلال ارائه التي يؤكد فيها ان للإنسان طبيعة جوهرية، وهي اما ان تكون طبيعة خبرة او محايدة ولكنها ليست شريرة، وان النمو الصحيح يقوم على تحقيق هذه الطبيعة باتجاه النضج كما انه يحتاج الى ظروف بيئية سليمة، فالبيئة غير سليمة او التي تعيق الفرد ولاتسمح له بتحقيق رغباته وتطلعاته واختياراته قد تجعله عرضة لانهيار الصحة النفسية. (Maslow, 1970, P.277) وكما اشار ماسلو الى ان هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الانسان الى تحقيقها وان الشخص الذي لايستطيع اشباع حاجاته فانه يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ماينتج عن ذلك من توتر نفسي او عدم اتزان انفعالي. (Jourard, 1974, P.80)

ويرى ماسلو ان الشخصية المتزنة تتسم بما يلي:-

أ- قدرتها على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الاخرين.

ب- لها درجة عالية من قبول الذات والاخرين.

ج- إدراك اي خصائص الشخصية بشكل موضوعي.

د- تتسم بالخصوصية وعدم الاستسلام للاخرين.

ه- لها القدرة على معالجة مشاكل الحياة بشجاعة.

و- امتلاك علاقات حميمة مع الاخرين ذوي الشان.

ز- يتسم تعاملها مع الحياة بشكل ديمقراطي.

3. منظور ايزنك (Eysenk)

عد ايزك الاتزان الانفعالي بعداً من الابعاد السياسية في الشخصية، اذ يقول (يشكل الاتزان الانفعالي خطاً مستمراً يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذي يمثله الاتزان الانفعالي الى القطب السالب الذي تمثله العصائبية، وان أي شخص يمكن في أي مكان على هذا المتصل ويمكننا ان نضعه طبقاً لمكانه، وان جميع المواقع محتملة ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الرزين، الثابت المنضبط، المسالم، المتفائل، الدقيق، اما الشخص الغير متزن (العصابي) فهو سريع الغضب، غير المستقر، العدواني، المنشار، المتقلب، المندفع) (أيزنك، 1969، ص57-61).

4. نظرية السمات

توصل كاتل (Cattel) من خلال دراسته الى ان هناك عاملاً هو (G) قوة الأنا (Ego Strength) من بين الستة عشر عاملاً التي توصل إليها والتي تشكل حجر الأساس في الشخصية، ويعني هذا العامل (الثبات والاستقرار النفسي) (التميمي، 1999، ص53).

5. **المنظور الوجودي**

تعتقد النظرية الوجودية ان دراسة الانفعال هو الطريق الوحيد الي يمكن من خلاله الوصول الى حقيقة الانسان وترى ان الشخصية المتزنة متكاملة بشكل جيد وهي قادرة على اختيار سلوكه في أي وقت وقادر على تحمل مسؤولية افعاله والقرارات التي يتخذها، وهو قادر على ايجاد معنى للحياة. كما ان توجهه الاساسي نحو المستقبل وبكل مايرتبط من المجهول او عدم يقين وهذا المجهول يقوده الى فكرة القلق لكنه يتقبل هذا القلق كضرورة لاستمرار الحياة وهذا القبول يأتي من خلال الشجاعة التي يبديها الفرد في مواجهة مستقبله كما ان الشخص المتزن يبدي قدرته على اقامة علاقة حميمة وصادقة قائنة على الحب المتبادل والتعبير الأصيل عنها (سيدني، 1988، ص36)

6. **منظور روجرز**

اكد كارل روجرز على اهمية الاتزان الانفعالي من خلال تأكيد، على وجود جهازين لتنظيم السلوك (الذات- الكائن الحي) وان هذين الجهازين يعملان بتعاون وانسجام، والاتزان الانفعالي يحدث نتيجة لهذا التعاون بين الجهازين (الكيال، 1977، ص242)

ويعتقد روجرز ان الفرد صاحب الشخصية المتزنة يتصف بما يلي:-

أ- القدرة على ادراك ومعرفة قدراته وامكاناته بشكل موضوعي.

ب- القدرة على فهم وادراك مايحيط به في البيئة.

ج- يتسم بالتفتح وبالسعي وراء اكتساب الخبرة من خلال تجاربه الذاتية.

د- الشعور بالحرية وان اختياراته تنبع من تلك الحرية التي يمتلكها من دون الاعتماد على الاخرين في الوصول الى اهدافه.

هـ - شعوره بالثقة بالنفس يجعله قادراً على اتخاذ القرارات اعتماداً على خبراته الذاتية (الربيعي، 1994، ص50).

ثانياً: الصحة النفسية Mental Health

نظريات الصحة النفسية

أ. مدرسة التحليل النفسي:

1- فرويد: Freud (1856 – 1939)

يُعد فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي ومن أكثر علماء النفس الذين أهتم بتفسير الصحة النفسية حيث أشار إلى أن تحقيق الصحة النفسية للأفراد تحدث عندما يكون هناك توازن في منظومات الشخصية الثلاثة (الهو، الأنا،الأنا العليا) (صبحي، 2002، ص29) أما في حالة عدم التوازن بين المنظومات الشخصية الثلاثة فانه ينتج عنه الإضطراب النفسي حيث تلعب خبرات الفرد إثناء مرحلة الطفولة والصراع الدائم بين مكونات الشخصية أثراً كبيراً في عدم التوازن بين مكونات الشخصية إذ لا تتمكن الأنا العقلانية من الموازنة بين مطالب الهو الغريزية والأنا العليا المثالية. (فرويد , 1982، ص45-51) وتتمثل الصحة النفسية من وجهة نظر فرويد في القدرة على مواجهة الدوافع البايولوجية والغريزية والسيطرة عليها في ضوء متطلبات الدافع الإجتماعي.(عناني، 2005، ص14-15) وقد أكد فرويد على أهمية مفهوم التثبيت في تكوين الإضطرابات والأمراض النفسية وأن الفرد السوي يجب أن يتغلب على عملية التثبيت في كل مراحل النمو النفسي والجنسي. (الشرقاوي، 1983، ص87) ويعتقد فرويد أن الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى تحقيق كامل للصحة النفسية لأنه في حالة صراع نفسي دائم بين منظومة الهو الغريزية ومطالب الأنا الواقعية والأنا العليا المثالية. (Protap , 1982 ,P. 122)

2- أدلر: Adlar (1870 – 1939)

أسس أدلر نظريته النفسية على أساس مشاعر النقص إذ أشار أن جميع الأفراد معرضين للنقص سواء كان حقيقاً أم هل صحيحة بدنياً أو نفسياً (Ormer,1971 ,P. 17) وقد أكد أدلر أن الشعور بالنقص والإهمال والرفض والتدليل الزائد يؤدي إلى ظهور الإضطرابات النفسية مما يؤدي إلى إعتلال الصحة النفسية للفرد.(كفافي، 1990،

ص401) وطبقاً لذلك فأن الأفراد الذين يشعرون بالنقص قد يتخذون أسلوب حياة يعوضون من خلاله الشعور بالنقص فيما يحاولون مواجهة الفشل ببعض الحيل الدفاعية، لذلك يطرح أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق إذ يكون الكفاح من أجل التفوق عند الفرد العصابي من أجل أهداف أنانية أما عند الفرد السوي فيكون من أجل أهداف ذات طابع اجتماعي (الجنابي، 1991، ص19) ويرى أدلر أن الشعور بالخوف من مواجهة المواقف الحياتية أو وجود عيب أو ضعف بدني هو الأساس في تكوين وإنماء مشاعر النقص لدى الفرد(الأسدي، 1998، ص29) وكما يشير ايضا الى أن الإنسان يستطيع أن يتغلب على مشاعر النقص لديه ويحقق الصحة النفسية بشكل كامل وشامل عن طريق الميل الإجتماعي والعيش مع الآخرين والتنشئة الإجتماعية الصحيحة وبهذا فقد تعارض أدلر مع فرويد في مقدرة الإنسان من تحقيق عام وشامل للصحة النفسية (العناني، 2000، ص15).

3- يونك: Yung (1875 – 1961)

يعتبر يونك أحد الثلاثة العظام مع كل من سيجموند فرويد والفريد أدلر الذين كان لهم الفضل في تأسيس علم النفس الحديث (حامد، 2010، ص116) وقد أهتم يونك بموضوع الصحة النفسية وأكد على أهمية أستمرار النمو الشخصي وأكتشاف الذات الحقيقية للوصول إلى الصحة النفسية (وادي، 1999، ص33)

كما أكد أن الشخصية السوية تتطلب الموازنة بين الميول الأنطوائية والميول الأنبساطية، إذ أن الفرد الأنبساطي يتجه بفعالية إلى الآخرين ويكون أكثر أنتباهاً لما يحدث في العالم الخارجي، أما الشخص الأنطوائي فيتجه بفعالية إلى الذات وهو أكثر ميلاً للتأمل والأستبطان ويهتم بالخبرات الشخصية وتأثيرها بالعالم الخارجي. (صبحي، 2002، ص29) كما أشار يونك إلى أن الصحة النفسية تتطلب تكامل أربع عمليات هي: (الإحساس، والإدراك، والمشاعر، والتفكير) (زايجارنك، 1993، ص25).

4- هورناي: Horney (1885 – 1952)

أعطت هورناي البيئة الإجتماعية دوراً أساسياً في تشكيل الشخصية الإنسانية والصحة النفسية من خلال علاقة الفرد مع ذاته وعلاقته بـالآخرين (Horney , 1945 ,P. 82) وترى هورناي أن الإضطراب بالصحة النفسية ينشأ من بيئة إجتماعية مضطربة غير طبيعية مشحونة بالعداء والأذى وفقدان الأمان الإجتماعي مما يؤدي إلى تولد حاجات عصابية لدى الفرد تجعله يلجأ إلى التوافق العصابي بأحد الأساليب الثلاثة (الخضوع، الابتعاد، العدوان) (Aradant , 1974 ,P. 206) كما يمكن التمييز بين الشخص السوي والشخص العصابي إذ أن الشخص العصابي يتصف بالتصلب والجمود ويواجه كل لمواقف بأسلوب نفسه أما الشخص السوي يتصف بالمرونة وينوع سلوكه للتكيف حسب الظروف المواجهة (شلتز، 1983، ص107) كما أن الشخص الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يقتنع بإشباع أي حاجة من حاجاته أما الفرد العصابي فأنه غير قنوع وكلما زاد ما أخذه زادت وعيته بالحصول على المزيد (هوك ولندزي، 1978، ص1).

ب – المدرسة السلوكية: Behavioral Perspective

تعتبر المدرسة السلوكية عملية التعلم المحور الرئيس في تفسير السلوك الإنساني كما ويطلق عليها نظرية (المثير والأستجابة) أي أن كل مثير يتعرض له الفرد يتطلب أستجابة معينة، وترى المدرسة السلوكية أن السلوك المرضي يمكن أكتسابه كما يمكن التخلص منه فالعملية الأساسية هي التعلم (الزبيدي والهزاع، 1997، ص179) وتَضُم المدرسة السلوكية كبار علماء النفس الذين أختلفت أراؤهم حول الصحة النفسية ولكن يجمعهم أطار عام نظري يتسم بالعملية والتعامل مع المحسوس والقابل للقياس في سلوك الكائن الحي (داود والعبيدي، 1990،ص145) و يرى "واطسون" (Watson) رائد المدرسة السلوكية أن الإضطراب في الصحة النفسية ناتج من تعلم خاطئ وأن البيئة هي المسؤولة عن أكتساب السلوك السوي والشاذ (محمد، 2004، ص82) أما "بافلوف" Pavlove فقد أشار أن الأعتلال في الصحة النفسية نتيجة أضطراب في عمليات التطبع الشرطي وخلل

في عملية التدريب في الصغر مما يعطي أيعازات خاطئة للدماغ (كمال، 1989، ص140). أما "سكنر" Skiner فقد أكد أن حالة المرض النفسي والأضطرابات النفسية ناتجة من التعزيز السلبي (العقاب) إلا إن سكنر يتفق مع بافلوف في إعتلال الصحة النفسية ينشأ بسبب أخطاء في التعلم الشرطي للفرد (Pervin , 1970 , 409) وعموماً فأن المدرسة السلوكية تعتبر الفرد المتمتع بالصحة هو الفرد القادرعلى أكتساب عادات تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها أما الفشل في أكتساب العادات التي تتناسب مع البيئة (الرحو، 2005، ص358).

ج.المدرسة الإنسانية Ahumanistic Perspective

ويعد ماسلو(Maslow) مؤسس المدرسة الأنسانية ومن كبار المنظرين فيها إذ أشار أن تحقيق الصحة النفسية لدى الأفراد تتمثل في إشباع الحاجات التي صنفت في هرم متدرج حسب الأهمية وهي بالأساس حاجات أساسية في قاعدة الهرم والحاجات العليا لتحقيق الذات وأن الفرد الصحيح هو الذي يشبع حاجاته الأساسية وحاجاته النفسية وحاجات تحقيق الذات. (Maslow,1982,P.48) ويضيف ماسلو أن الأعتلال في الصحة النفسية قد ينشأ من إحباط في إشباع الحاجات الأساسية لدى الفرد ويرى ماسلو إن هذا الإحباط قد يعطل أرتقاء الإنسان نحو تحقيق الحاجات العليا وحاجات تحقيق وتقدير الذات (من هرم الحاجات) لأن طاقة الفرد تصرف في إشباع الحاجة المحبطة دون أن يكون هناك أعتبارات لإشباع الحاجات العليا (جايد، 1998، ص54).أما "كارل روجرز" أحد علماء النفس الإنسانيين فقد أكد ان الإنسان مدفوع فطرياً لتحقيق الذات وأن النجاح في تحقيق الذات تساعد للوصول إلى الصحة النفسية

كما يؤكد روجرز على أهمية التفاعل الإجتماعي وتشكل الخبرات وضرورة أنتظامها لبناء مفهومه عن ذاته كما عد روجرز المرض النفسي حالة من الصراع بين الذات الواقعية والذات المثالية وإن الفرد السوي هو الذي يتمتع بمفهوم إيجابي عن ذاته أما الفرد العصابي فهو الذي يتمتع بمفهوم سلبي عن ذاته (العزة وعبد الهادي، 1999،ص110).

د. النظرية الوجودية: Existenentialism

يرى أصحاب هذه النظرية أن الصحة النفسية تتحقق عندما يعيش الإنسان وجوده من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود وأن يدرك إمكاناتهُ ونواحي ضعفهُ وأن يدرك طبيعة هذه الحياة بما فيها من متناقضات. (عبد الغفار، 1976،ص46) كما يهتم هذا المنظور أيضاً بدراسة جوهر الفرد ويركز على الخبرات الشخصية ويطرح نمطين من الأشخاص هما: الشخص الأصيل، والشخص الزائف إذ أن الشخص الأصيل هو الشخص السوي الذي يتمتع بالصحة النفسية الجيدة والقادر على خلق حالة من الأتزان بين الأشكال الثلاثة للوجود:--

1- الوجود المحيط بالفرد

2- الوجود الخاص

3- الوجود المشارك في العالم (الخولي، 1976، ص184).

أما في حالة فشل الشخص في تحقيق ذلك فيعني الإضطراب النفسي والشخصية الزائفة. (عبد الغفار، ب.ت،ص46)

وقد أشار فرانكل إلى ان الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الفرد الذي تدفعه بالدرجة الأولى الرغبة في إيجاد المعنى والهدف في حياته لغرض تحقيق وجوده الشخصي (Earnshaw, 2000) ويضيف فرانكل أن ما يحتاجه الإنسان للوصول للصحة النفسية هو ليس حالة اللاتوتر وإنما على العكس من ذلك فالإنسان لا يحتاج التخلص من التوتر لكونه يحتاج دائماً إلى السعي والأجتهاد في سبيل تحقيق معنى وجوده الشخصي وهذا لا يحدث إلا في حالة التوتر والمعاناة. (فرانكل، 1982،ص139 – 140) وبهذا يختلف مفهوم الصحة النفسية لدى فرانكل عن معظم علماء النفس, كما يؤكد كل من "مي" و "لينج" وهم من كبار علماء النفس الوجوديون حرية إرادة الإنسان واختيار المعنى وعلى فردية الإنسان وقيمته وصراعه في سبيل الوصول إلى معنى لوجوده ورغبته في الوصول إلى تنظيم معين من القيم يختاره بإرادة حرة وهو دائماً مدفوع بإرادة ان يحقق الإنسان لنفسه الصحة النفسية ويعود من أغترابه بالتمسك بالقيم الروحية (سعيد، 2003، ص34) كما أن

العلاج النفسي الوجودي غير مرتبط بقوانين واسس معينة وانما هوعلاج مرن متطور يساعد المريض على ادراك معنى لوجوده (الدباغ، 1974، ص35)

الدراسات السابقة

1- دراسة الاتزان الانفعالي:-

دراسة لينك (Leung 1981)

هدفت الدراسة الى ايجاد العلاقة بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، تألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، استخدم الباحث مقياس (كوبر سمث) لاحترام الذات كما استخدم مقياس لقياس الاتزان الانفعالي واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، توصلت الدراسة الى ان الطلبة ذوي الدرجات العالية في تقدير الذات اعلى في اتزانهم الانفعالي عن طلبة ذوي التقدير الواطئ في تقدير الذات.

(Lenug, 1981, P.291)

دراسة أ بوزيد 1987

هدفت الدراسة الى التعرف على الفوارق بين الجنسين في ادراك كل منهما للذات وعلاقتها بالاتزان الانفعالي، تألفت عينة البحث من (270) طالب وطالبة من طلبة جامعة الاسكندرية، استخدم الباحث اختبار التقلب الوجداني لجيلفورد، واختبار ايزنك بصورته (أ) و(ب) كأداتي للبحث، تم معالجة البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة الى ان الطلاب هم الاكثر تقبلاً للذات من الطالبات كما اشارت الدراسة الى وجود علاقة دالة بين الذات و الاتزان الانفعالي. (ابو زيد، 1987، ص 231-237)

دراسة (محمد 2007)

(قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها).

أستهدفت هذه الدراسة الكشف عن الاتزان الانفعالي لدى طلبة معهد اعداد المعلمات والمعلمين في مدينة الموصل للعام الدراسي 2006-2007، اذ تكونت العينة من (750)طالب وطالبة، للذين تعرضوا للمداهمات وللذين لم يتعرضوا للمداهمات، وحسب متغير النوع (ذكور، اناث)وعند تحليل البيانات احصائيا تبين: إن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم أقل من اقرانهم الذين لم يتعرضوا لها.كما اظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير الاتزان الانفعالي ومتغير النوع ولصالح الاناث.(محمد.2007)

2- دراسة الصحة النفسية:

دراسة أرمنيان وآخرون 1986

عنوان الدراسة (ثلاثة مقاييس لدراسة الأعتلال النفسي لدى الأطفال في ظروف الحروب).

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى قياس الصحة النفسية للأطفال في لبنان في ظروف الحرب.

أدوات الدراسة: أعتمد الباحث على ثلاثة مقاييس مترجمة إلى اللغة العربية لقياس الصحة النفسية وهي مقياس "كونرز" للمعلم، ومقياس "المراجع" لقلق الأطفال الظاهري ومقياس "الأكتئاب" لدى الأطفال.

العينة: تألفت العينة من 691 تلميذاً أختيروا عشوائياً من مدينة بيروت.

نتائج: أظهرت النتائج أن الذكور يبدون تصرفاً عدوانياً مقوضاً أكثر من الإناث كما إن الذكور في دور الأيتام يبدون تصرفاً عدوانياً أكثر من الذكور في المدارس الرسمية.

(أرمنيان وآخرون، 1986، ص168)

دراسة كيرنس 1988

عنوان الدراسة: (الصحة النفسية وعلاقتها بالشد النفسي و الضغط الإجتماعي).

العينة: تألفت العينة من 581 من ايرلندا الشمالية من الكاثوليك والبروتستانت والذين يمثلون ثلاثة مستويات إجتماعية.

أدوات الدراسة: أستخدم الباحث مقياس الصحة النفسية، ومقياس التقرير الذاتي المتعلق بالصحة النفسية.

النتائج: أظهرت النتائج أن أعتدال الصحة النفسية يزداد بأنخفاض الطبقة الإجتماعية عند البروتستانت ويحصل عند الكاثوليك العكس، وينخفض أيضاً مستوى الصحة النفسية مع أرتفاع الأنتماء للطبقة الإجتماعية. (Cains , 1988 , 231) في (العامري. 2011 ,ص78)

دراسة:(نمر 2009)

عنوان الدراسة: (مقياس الصحة النفسية وعلاقته بسمات الشخصية).

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى قياس الصحة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية فضلاً عن مقياس للصحة النفسية. أما أدوات الدراسة: قامت الباحثة ببناء مقياس للصحة النفسية وتبنت مقياس كاظم 1994 لقياس السمات الشخصية. والعينة: بلغ أفراد العينة 450 من الطلبة بدافع 225 ذكور و 225 إناث من الفرع العلمي والأدبي. وكانت النتائج: يوجد فروق دالة في الصحة النفسية لصالح الذكور كما يوجد فروق دالة في السمات الشخصية لصالح الفرع العلمي كما أن العلاقة بين الصحة النفسية وسمات الشخصية تكون دالة وموجبة (نمر، 2008،ص).

منهجيه البحث

- مجتمع البحث **Society of Research**

شمل مجتمع البحث الحالي طلاب مدارس المتميزين ومدرسة الموهوبين في مدينة بغداد الملتحقين بالدراسة الثانوية للعام الدراسي 2010- 2011 البالغ عددهم (3360)

طالباً من الذكور وبواقع (3304) طالبا من مدارس المتميزين و(45) طالبا من مدرسة الموهوبين وكما هو مبين في الجدول(1).

الجدول (1)

توزيع مجتمع البحث بحسب المدرسة

المدرسة	المجموع
ثانوية المتميزين/ الخضراء	790
ثانوية المتميزين/ الحارثية	550
ثانوية المتميزين/ الكرخ2	542
ثانوية المتميزين/ الرصافة1	685
ثانوية المتميزين/ الرصافة2	796
مدرسة الموهوبين	45
المجموع/6	3408

وقد عدّ الباحث طلاب مدارس المتميزين والموهوبين شريحتين تمثلان مجتمعاً واحداً متجانساً للاسباب الاتية:

أ. إن طريقة انتقاء الشريحتين (الموهوبين والمتميزين) واحدة الى حد كبير، كلاهما يختبر تحصيلياً وكلاهما يخضع الى اختبار القدرة العقلية.

ب. إن برامجهما الدراسية متسقة الى حد كبير، فكلاهما يقدم له برامج اثرائية متنوعة تختلف عن مدارس اقرانهم العاديين.

جـ أعتماد اسلوب التجميع للطلاب المتميزين من جهة، والموهوبين من جهة في مدارس خاصة موحدة وهو اجراء لا يتبع في المدارس العادية.في(الدهوي،2006، 153)

عينة البحث Sample of Research

اعتمد الباحث الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث، إذ تم اختيار (100) طالب من طلاب مداس الموهوبين والمتميزين في مدينة بغداد. لان هذة النسبة من العينة تنسجم مع عدد افراد مجتمع البحث.

- أدوات البحث

تطلب البحث الحالي أداتين أحدهما لقياس الاتزان الانفعالي و الآخر لقياس الصحة النفسية :

وفيما يلي وصف لكل منها.

أولاً :- أداة قياس (الاتزان الانفعالي)

بعد اطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الاتزان الانفعالي وجد من الافضل استخدام مقياس (المسعودي،2002) لانه طبق على نفس البيئة العراقية و الذي يتكون من (70) فقرة، يجاب عنها بأختيار بديل من أحد البدائل الخمسة (تنطبق عليه كثيرا جدا، تنطبق علي كثيرا، تنطبق على بدرجة متوسطة،تنطبق علي قليلا،لاينطبق علي) تعطي الدرجه (5) لاختيار البديل الأول و (4) للبديل الثاني و (3) للبديل الثالث و(2) للبديل الثاني و(1)للبديل الاول في حالة الفقرات الايجابية و العكس من ذلك في حالة الفقرات الايجابية (المسعودي,2002, 110).

- صلاحية الفقرات لمقياس الاتزان الانفعالي

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس الاتزان الانفعالي، عرضت على مجموعه من الخبراء ذوي الأختصاص في علم النفس و الطب النفسي (ملحق1). لابداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي أعدت من أجله. تم الابقاء على الفقرات التي حظيت بأتفاق (100٪). وتم أعتماد الصياغه الأفضل لبعض العبارات، وفي ضوء ذلك أستقر المقياس على (70) فقره.

ثانياً :- مقياس الصحة النفسية

أستعمل الباحثان مقياس الصحة النفسية الذي أعدته (الدوري. 2003) لانـه طبـق على نفس البيئة العراقية و الذي يتكون من (48) فقره يجـاب عنهـا بأختيـار بـديل مـن أحد البدائل الثلاث (نعم، أحياناً ,لا) تعطي درجه للبديل الاول و درجتين للبديل الثـاني وثلاث درجات للبديل الثالث في حالة الفقرات الايجابية والعكس في حالة الفقرات السلبية (الدوري. 2003، 136)

صلاحية الفقرات لمقياس الصحة النفسية

لغرض التحقق من صلاحية فقـرات مقيـاس إضـطراب الشخـصيه المـضادة للمجتمـع، عرضت على مجموعه من الخبراء ذوي الأختصاص في علم النفس و الطب النفسي ملحـق(1) لابداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي أعدت من أجله. وتم الابقاء على الفقرات الـتي حظيت باتفاق (100٪) منهم فأكثر وتم اعتماد الصياغه الأفضل لبعض العبارات, وفي ضوئه أستقر القياس على عدد الفقرات نفسها (48)

مؤشرات الصدق و الثبات لأداتي البحث

أ. مقياس الاتزان الانفعالي

وقام الباحثان بأستخراج الصدق الظاهري لهذا المقياس و ذلك بعرضهُ علـى مجموعـه من الخبراء المتخصصين في علم النفس و الطب النفسي ملحق (1). وقام ايضاً بأيجاد الثبـات عن طريق أعادة الاختبار و ذلك بعد مرور (15) يومـاً مـن بدايـة التطبيـق الاول، وقـد بلـغ (81٪).

ب. مقياس الصحة النفسية.

قام الباحثان بأستخراج الصدق الظاهر لهذا المقياس و ذلك بعرضه على مجموعـه مـن الخبراء المتخصصين في علم النفس و الطب النفسي ملحـق (1) وقـام الباحـث أيظـاً بأيجـاد الثبات عن طريق أعادة الأختبار وذلك بعد مرور (15) يوماً من بدء التطبيق الاول وقـد بلـغ

(78٪) وبهذا تكون أدوات البحث المتمثله بمقياس الاتـزان الانفعـالي ملحـق (2) ومقيـاس الصحة النفسية. ملحق (3) جاهزه للتطبيق وتم ذلك دفعه واحده على عينه البحـث المؤلفـه من (100) طالبا.

الوسائل الاحصائية

1. الأختيـار التـائي (Te - test) لعينـه واحـدة لقيـاس الاتـزان الانفعـالي ومقيـاس الصحة النفسية
2. معامل أرتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار، فضلاً عن معرفـة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والصحة النفسية

النتائج و مناقشتها

أولاً:- قياس الاتزان الانفعالي

بلغ متوسط درجات أفـراد عينـه البحـث علـى مقيـاس الاتـزان الانفعـالي (280) و بانحراف معياري مقداره (7,23) وبمقارنه هذا المتوسط بالمتوسط الفرضـي للمقيـاس البـالغ (210) وأستعمال الاختيار التائي لعينه واحدة لمعرفة مستوى الاتزان الانفعـالي لـدى افـراد البحث، تبين لايوجد فروق ذي دلاله إحصائيه، وكما موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

متوسط حجم العينه	متوسط العينه	الانحراف المعياري	درجه الحرية	المتوسط الغرضي	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه الجدوليه	مستوى الدلاله 0,05
100	280	7,23	99	210	7,26	1,98	دالة

يتضح من الجدول (2) ان متوسط درجات الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينـة البحـث هو أعلى من المتوسط االفرضي للمقياس. وهذا يعني أن أفراد عينة البحـث يتملكـون مـستوى عال من الاتزان الانفعالي.

ثانيا :- قياس الصحة النفسية

بلـغ متوسـط درجـات أفـراد عينـه البحـث علـى مقيـاس الـصحة النفـسية (198) بانحراف معياري مقداره (9،12) و بمقارنه هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقيـاس وهـو (96) و أستعمال الاختيار التائي لعينه واحدة تـبين وجـود فـرق ذي دلالـه أحـصائيه عنـد مستوى دلاله (0،05) وكما في الجدول (3)

الجدول (3)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى الصحة النفسية لدى افراد عينة البحث

حجم العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	متوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
100	198	9,12	96	99	11,23	1,98	دالة

يتضح من الجدول (3) إن متوسط درجات الصحة النفسية لدى أفـراد عينـة البحـث هو أعلى من المتوسط االفرضي للمقياس. وهذا يعني أن أفراد عينة البحـث يتملكـون مـستوى عال من الصحة النفسية.

ثالثا :- معرفة العلاقة مابين الاتزان الانفعالي والصحة النفسية.

عدد أفراد العينة	معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
100	0,80	99	0,05	دالة

تشير هذة النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة مابين الاتزان الانفعالي والصحة النفسية اذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0,80)وهومعامل ارتباط دا ل عند مستوى دلالة (0,05)وتشير هذة النتيجة الى انه كلما زاد الاتزان الانفعالي يؤدي الى ارتفعت الصحة النفسية والعكس صحيح.

مناقشة النتائج

وفقآ لاهداف البحث الحالي تبين ان افراد عينة البحث يتمتعون بأتزان انفعالي وصحة نفسية فضلا عن وجود علاقة ايجابية مابين المتغيرين.وهذة النتيجة تتفق مع دراسة (محمد,2007) ودراسة (نمر.2009)التي اشارت الى ان الطلبة في مرحلة المراهقة يتمتعون باتزان انفعالي..وهذا ماشار اليه فرويد انه كلما كان نظام الأنا قوياً كان الفرد أكثر اتزاناً وأكثر توافقاً مع نفسه وبيئته. أن تحقيق الصحة النفسية للأفراد تحدث عندما يكون هناك توازن في منظومات الشخصية الثلاثة (الهو، الأنا،الأنا العليا) اما من وجهة النظر السلوكية, فان الطلبة يمتلكون نظام تعزيزات وتنشئة اجتماعية جيدة وسوية,وقد تعلموا سلوكيات ناجحة وتمكنوا من التوافق الناجح مع انفسهم ومع المجتمع, كما يعني من وجهة النظر الانسانية ان الطلبة يتمتعون بالحرية وادراك معناها ومداها ويتعاطفون مع الاخرين ومشبعين لحاجاتهم النفسية والفسيولوجية بشكل متزن وسليم. اما من وجهة النظر المعرفية يعني ان لديهم معتقدات وافكار عن الاحداث الحياتية سوية وايجابية, وتفسيرهم للاحداث والمنبهات قائم على العقلانية. واشار ماسلو الى ان هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الانسان الى تحقيقها وان الشخص الذي لايستطيع اشباع حاجاته فانه يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ماينتج عن ذلك من توتر نفسي او عدم اتزان انفعالي، وترى النظرية الوجودية ان الشخصية المتزنة متكاملة بشكل جيد وهي قادرة على اختيار سلوكه في أي وقت وقادر على تحمل مسئوولية افعاله والقرارات التي يتخذها، وهو قادر على ايجاد معنى للحياة وأن الصحة النفسية تتحقق عندما يعيش الإنسان وجوده من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود وأن يدرك إمكاناتهُ ونواحي ضعفهُ وأن يدرك طبيعة هذه الحياة بما فيها من

متناقضات، ويشير أدلر أن الإنسان يستطيع أن يتغلب على مشاعر النقص لديه ويحقق الصحة النفسية بشكل كامل وشامل عن طريق الميل الإجتماعي والعيش مع الآخرين والتنشئة الإجتماعية الصحيحة. والقدرة العالية على مواجهة الأحباطات والتغلب على مشكلات الحياة وحلها. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تأكيد علماء النفس في ان الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الشخص القادر على توظيف قدراته ومهاراته وخبراته ومعلوماته في عمل ما يسعده ويسعد الآخرين، كما ويكون مستقلاً عن الآخرين ومنفتحاً عليهم ولديه تنظيم موجه في الحياة وقدرة على التحمل والثقة، وقادر على إشباع حاجاته البيولوجية وتحقيق علاقات إجتماعية ناجحة مع الآخرين.

وان هذة النتيجة تدل على توجه طلبتنا نحو مجتمع يتسم بالنهوض والأرتقاء من أجل مواكبة العصر والتقدم الحضاري الذي يشهده العالم اليوم.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

1-العمل على تنمية مستوى الاتزان الانفعالي الموجود لدى الطلاب الموهوبين والمتميزين

2-العمل على سد احتياجاتهم الخاصة.

3-استثمار مواهبهم بما يخدم المجتمع.

المقترحات

1- اجراء دراسة مماثلة للطلبة الغير الموهوبين.

2- اجراء دراسة لمعرفة العلاقة مابين الاتزان الانفعالي والتنشئة الاجتماعية.

3- اجراء دراسة عن علاقة المتغيرين معا بمتغيرات نفسية اخرى (المزاج،مستوى الطموح،فاعلية الذات)

4- اجراء دراسة مماثلة لطالبات من الموهوبات

ملحق رقم (1)

أسماء السادة الخبراء الذي عرض عليهم المقياسين

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	الكلية	الجامعة
1	أ. د. عبد الرزاق زيدان عبد الله	التربية الاصمعي	ديالى
2	أ. د.بيثينة منصور الحلو	الاداب	بغداد
3	أ. د. محمود كاظم التميمي	التربية	المستنصرية
4	أ. د. مثنى علوان	التربية الاصمعي	ديالى
5	أ.م. داحمد لطيف	اداب	بغداد
6	أ.م.د.هيثم ضياء	اداب	مستنصرية

ملحق رقم (2)

مقياس الاتزان الانفعالي بصورته النهائية

عزيزي الطالب:

يروم الباحث القيام بدراسة علمية لذا يضع بين يديك مجموعة من الفقرات و الرجاء اختيار البديل الذي يعبر عن مشاعرك والذي تراه مناسباً لكل فقرة.لذا نرجو تفضلك بقراءة جميع الفقرات و الاجابة بصدق و موضوعية و امانة من خلال مايعبر عن احسن وصف لك دون ترك اي فقرة بدون اجابة.علما ان المقياس معد لغرض البحث العلمي فقط و الاجابة لن يطلع عليها احد غير

الباحث و لاحاجة لذكر الاسم.

ت	الفقرات	تنطبق علي				
		كثيرا جدا	كثيرا	بدرجة متوسطة	قليلا	لا تنطبق علي
1	أشعر بمعنى وجودي حين أحقق شيئا جديدا.					
2	يصفني الاخرين بأني شجاع.					
3	أشعر بأن للناس وجهين.					
4	أشعر إني قادر على أتخاذ القرار من دون تردد.					
5	ساواصل دراستي رغم كل الصعوبات التي ستواجهني.					
6	أشعر أن سوء حظي ناجم عن قراراتي الخاطئة.					
7	أشعر إن علاقتي ليست على مايرام مع الاخرين.					
8	أشعر بالضيق عند مراجعة إجابتي قبل تسليم ورقة الامتحان.					
9	أغضب اذا ما قاطعني أحد اثناء المناقشة.					
10	أشعر أن المستقبل سيجلب لنا الخير والسعادة.					
11	استمتع بالسفرات والحفلات مع الاخرين.					
12	أشعر بالضجر عندما اجلس في مكان هادئ.					
13	أهدافي واضحة وانا عازم على تحقيقها.					
14	أشعر بالسعادة عندما يوجد شئ يدعوني للتحدي.					

15	أشعر بالخوف من تهامس الاخرين مع بعضهم.					
16	أسيطر على غضبي عند إثارتي.					
17	أشعر بالضيق عندما انتظر احد لم يأتِ في الوقت المحدد.					
18	أضيع الكثير من الفرص لانني لم اتخذ قرارا مناسبا فيها.					
19	اشعر ان مشكلاتي تتراكم بشكل يتعذر علي حلها.					
20	ليتني أعود طفلاً مرة أخرى					
21	أتحمل مزاج الاخرين معي عند لهونا.					
22	أشعر بالغربة والعزلة حتى لوكنت مع الاخرين.					
23	أحب القيام بعمل يتطلب مني من الدقة.					
24	أشعر بالقلق من دون سبب واضح.					
25	أتحرك على المقعد الدراسي طيلة زمن المحاضرة					
26	أسامح من يخطأ بحقي بعد الاعتذار.					
27	أشعر بالذنب لانني لم احقق طموحاتي.					
28	أجهل قدراتي ولا اعرف التصرف بموجبها.					
29	أشعر بعدم وجود معنى للحياة.					
30	استأذن الاخرين بالحديث ولا اقطع حديثهم.					
31	أرغب بتشكيل علاقات جديدة					

32	أستعيد هدوئي مباشرة بعد زوال اسباب الاستثارة					
33	اكظم غيظي حين يؤنبنني الاستاذ على خطأ لم ارتكبه.					
34	أُغير رأي لينسجم مع أراء الاخرين حتى لو كانوا على خطأ.					
35	حققت الكثير في حياتي وسأحقق الاكثر.					
36	أبحث عن اعذار لكي احصل عن تأجيل للأمتحانات.					
37	تنتابني حالات من الضحك أو البكاء يصعب علي التوقف عنها.					
38	أرفض أن أكون تابعا لأحد.					
39	أرى أن الاخرين لايستحقون حبي واحترامي لهم.					
40	ترتجف أطرافي حين اجراء الامتحانات.					
41	أشعر أن افكاري متناقضة ولا استطيع ان احدد ايهما أفضل لي.					
42	أشعر اني قادر على ضبط النفس في المواقف كافة.					
43	أقدم المساعدة لمن يحتا جها.					
44	يتهمني البعض ان علاقتي بهم غير واضحة.					
45	أشعر انه لايوجد من يهتم بي.					
46	أتلعثم عندما اتحدث مع الجنس الاخر.					
47	أتحمل النقاش والجدال المطول من دون					

	ملل.					
48	أصنع الفرص والمناسبات التي من شأنها تقوية علاقتي بالاخرين.					
49	أشعر إني محبوبا من قبل الاخرين.					
50	يتوقف مستقبلي على قراراتي وليس على قرارات غيري.					
51	أستطيع ان أدافع عن حقي أمام أي مسؤول.					
52	أشعر بالراحة والقوة بعد ممارسة البكاء في خلوتي.					
53	أبني علاقاتي مع الاخرين على أساس الحب والاحترام.					
54	أشعر أن الحياة سعيدة ولايوجد ما يدعوا للقلق.					
55	أكون متوجسا عند القيام بأي عمل.					
56	أشعر إني ثرثار.					
57	أرفض العلاقات القائمة على المصلحة الشخصية.					
58	النجاح هو قراري الاخير ولا اتخلى عنه.					
59	ارتبك حين يطلب مني الاستاذ شرح الموضوع امام زملائي.					
60	أفضل الطرق لحل مشكلاتي تركها للزمن.					
61	انزعج عندما اسير خلف شخص يمشى ببطئ.					
62	أشعر أن أغلب العلاقات غير صادقة.					

63	اشعر اني لازلت غير قادر على اتخاذ القرارات المهمة.					
64	استطيع اخفاء حزني ومشكلاتي عن الاخرين.					
65	أرغب بتحطيم الاشياء من حولي عندما أكون غاضبا.					
66	تختلف آرائي مع اراء الاخرين ولكن لا تلغى علاقتي بهم.					
67	أشعر بأنه لايوجد من يفهمني.					
68	يصعب علي مشاركة الاخرين في الضحك.					
69	افكر بالانتحار حينما تواجهني مشكلة اكون غير قادر على حلها.					
70	أحرص على ان يكون لا احراج مشاعرالاخرين.					

ملحق رقم (3)

مقياس الصحة النفسية بصورته النهائية

ت	الفقرات	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
1	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات.			
2	أشعر بالرضا عن نفسي.			
3	أستطيع أن أؤدي دور فاعل في الحياة.			
4	ارتاح كثيراً عندما أكون بعيداً عن الناس.			
5	أفضل أن احتفظ بمشاعري لنفسي.			
6	أخذ الأمور بجدية تامة دون استخفاف.			
7	أجد صعوبة في التفكير بشكل واضح.			
8	لديَ حل واحد للمشكلات التي تواجهني.			
9	ارتبك كثيراً عند مواجهة المواقف الجديدة.			
10	أجد صعوبة في سؤال الآخرين عن معلومة معينة.			
11	اشعر أني غير قادر على البدء بأي عمل			
12	أشعر بالنجاح والفخر.			
13	أتأثر سريعاً بحركات وإيماءات الآخرين.			
14	يتجنب أصدقائي مشاركتي أحاديثهم والعابهم.			
15	أشعر بحب المحيطين بي.			
16	أنا غير قادر على إقامة علاقة صداقة مع الآخرين.			
17	يفرح أصدقائي بوجودي معهم.			
18	تسرني رؤية زميلي يوبخ من قبل المعلم.			
19	افرح كثيراً لتلكؤ زملائي العلمي.			

ت	الفقرات	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
20	أشعر بصداع قوي.			
21	أعاني من ارتجاف اليدين.			
22	أعاني من التهابات جلدية.			
23	أعاني من سوء الهضم.			
24	اشعر بزيادة ضربات القلب.			
25	تنتابني مخاوف غريبة لا اعرف لها سببا.			
26	أجد صعوبة في النوم بسبب الأرق.			
27	أشعر بالتعاسة والحزن.			
28	أجد صعوبة في التحدث تجاه حشد من الناس.			
29	يصيبني الارتباك عندما أتحدث مع أحد المدرسين.			
30	أرغب في مشاركة الآخرين مناقشاتهم.			
31	أشعر أن شهيتي للطعام ضعيفة.			
32	أعاني من القلق والعصبية والتوتر.			
33	أجد صعوبة في الاستمتاع بنشاطي يومياً.			
34	لدي إحساس بالتعب طول الوقت.			
35	أصاب بالفزع بسهولة.			
26	تراودني أحلام وكوابيس مزعجة.			
37	يحمر وجهي وأتصبب عرقاً عندما التقي بأشخاص جدد.			
38	تراودني فكرة إنهاء حياتي.			
39	اشعر أن الناس يراقبونني.			
40	أفقد اهتمامي بالأشياء بصورة عامة.			

ت	الفقرات	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
41	أعجز عن تذكر المعلومات في الامتحان.			
42	أبكي أكثر من المعتاد لابسط الأسباب.			
43	انفعل واغضب بسرعة.			
44	أنجز واجباتي المدرسية بسرعة ولا أؤخرها.			
45	لديَ القدرة على تحمل المسؤولية.			
46	أتأخر في البدء بعمل واجباتي البيتية.			
47	أتألم لأي مشكلة تواجه زملائي.			
48	يستشيرني أصدقائي في حل مشكلاتهم.			

المصادر العربية

1. إبراهيم، عبد الستار (2002)، **الحكمة الضائعة – الابداع والاضطراب النفسي والمجتمع**. سلسلة عالم المعرفة، العدد (280)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.

2. الأسدي، آمال محسن عليوي، (1998)، **الصحة النفسية وعلاقتها بالابداع لدى الفنان العراقي**، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، (رسالة ماجستير غير منشورة).

3. التميمي، محمود كاظم، 1999، **خبرات الأسر المؤلمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الاسرى العراقين العائدين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الاداب.

4. الجنابي، عبد الستار حمود عداي (1989): **دراسة مقارنة للحاجات الارشادية لطلبة المرحلة المتوسطة في الحضر والريف**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة المستنصرية– بغداد.

5. الدباغ، فخري (1974) , **أصول الطب النفساني**، دار الطليعة للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

6. الدهوي.حيدر حميد.2006.**الحاجات النفسية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى طلاب مدرسة الموهوبين**.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة المستنصريه كلية التربية.

7. الدوري، وصال محمد جابر محمود. (2003)، **فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب في المرحلة الثانوية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد

8. الربيعي.علي جابر.1994.شخصية الانسان تكوينها طبيعتها اضطرابها،دار الشؤون العامه، افاق عربية.

9. الرحو،جنان سعيد(2005)، أساسيات في علم النفس، لبنان- بيروت، الدار العربية للعلوم،ط1.

10. الزبيدي، كامل علوان و الهزاع، سناء مجول. (1997)، بناء مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع22، بغداد

11. الزبيدي، كامل علوان (2000)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.

12. الزبيدي،نعيمة يونس ذنون.2007.الرضا عن النفس وعلاقة بالاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل. رسالة ماجستير غير منشورة.

13. الزعبلاوي، محمد السيد محمد (2004): تربية المراهق بين الاسلام وعلم النفس. مؤسسة الكتب الثقافية، مكتبة التوبة، الرياض.

14. الشرقاوي، انور (1984): التعلم، نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

15. العبيدي، كاظم هاشم، وعزيز حنا داود (1990): علم نفس الشخصية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.

16. العبيدي، محمد ابراهيم (1991): قياس الاتزان الانفعالي عند ابناء الشهداء واقرانهم الذين يعيشون مع والديهم، كلية التربية ابن الهيثم/ جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

17. العزة، سعيد حسني وعبد الهادي، جودت عزت (1999) , **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، ط 1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

18. العلوي، مجتبى (**2001**): **قراءات في الذكاء الانفعالي**، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

19. مسعودي، عبد عون عبود (2002): **قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد

20. الكيال، دحام. 1977، **دراسات في علم النفس**، ط3، مكتبة الشرق الجديد، بغداد

21. الهابط، محمد السيد (1983)، **التكيف والصحة النفسية – الامراض النفسية – الامراض العقلية – مشكلات الطفل وعلاجها**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية

22. آمال احمد مختار، وآخرون (1996): **دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي**. تونس. مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

23. آيزنك، هانز جورج (1969): **الحقيقة والوهم في علم النفس**. ترجمة قدوري حنفي، ورؤوف نظمي، دار المعارف، القاهرة.

24. توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس (1984)، **أساسيات علم النفس التربوي**، دار جون وايلي وأبنائه للطباعة والنشر، الأردن.

25. جابر طلبة (1997): **متطلبات تربية الاطفال الموهوبين، قبل المدرسة في مصر**، دراسة تحليلية ناقدة، اعمال المؤتمر الثاني للطفل الموهوب. ص58-138.

26. جايد، زيد عبد الكريم، (1998)، **الصحة النفسية والرضا المهني وعلاقتهما بأداء العاملين في المؤسسات الأنتاجية**، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

27. حامد، محمد سعد، (2010)، **الإكتئاب وعلاقتهُ بتقدير الذات والمعنى في الحياة لدى الشباب**، رسالة ماجستير منشورة كلية التربية /جامعة عين شمس، دار الفكرالجامعي، القاهرة، مصر.

28. داود، عزيز حنا وناظم هاشم العبيدي، (1990)، **علم نفس الشخصية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

29. سعيد، ياسر نظام مجيد. (2003)، **بناء مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة على وفق مؤشرات مقياس مينسوتا المتعدد الأوجه M.N.P.I**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد.

30. سيدني، م،جورادر،لنرزمن: 1988.الشخصية السليمة،ترجمة حمد الكربولي،موفق الحمداني. مطبعة التعليم العالي،جامعة بغداد.

31. شلتز، دوان (1983) **نظريات الشخصية**، ترجمة: حمد ولي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

32. صالح،أحمد زكي.1972،علم النفس التربوي،ط1،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

33. صبحي، سيد (2002)، **الارشاد النفسي الواقع والمأمول**، المكتبة التجارية الحديثة، القاهرة.

34. عبد السلام عبد الغفار (1977): **التفوق العقلي والابتكار**. دار النهضة العربية. القاهرة.

35. عبد الغفار، عبد السلام (ب.ت)، مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية القاهرة.

36. – عبد الغفار، عبد السلام (1976)، مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.

37. عناني، حنان عبد الحميد،(2000) الصحة النفسية، ط1، دار الفكر للطباعة، عمان – الأردن.

38. فرانكل، فيكتور (1982)، الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة،د: طلعت منصور، دار القلم، الكويت.

39. فرويد، سيجموند. (1982). ثلاثة مباحث في نظرية الجنس، ت: جورج طرابيشي، دار الجبل، بيروت.

40. كاميليا،عبد الفتاح.1984،مستوى الطموح والشخصية،دار النهضة العربية،القاهرة.

41. كفافي، علاء الدين (1986): الصدق الاكلينيكي لمقياس بارون لقوة الأنا، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد (22)، جامعة الكويت

42. كفافي، علاء الدين. (1995)، الصحة النفسية، ط3، دار هجر للطباعة والنشر، قطر.

43. كمال، علي (1989)، النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها، ط 4، الجزء 2، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع، بغداد.

44. محمد، جاسم محمد. (2004) , المدخل إلى علم النفس العام، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.

45. محمد،سماح رافع.1972.أسس علم النفس،الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة.

46. محمد،فضيلة عرفات،2007.قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الامريكي واقرانهم الذين لم يتعرضوا لها،(دراسة مقارنة)بحث منشور.

47. مصطفى ,سويف (1966): الاتزان الوجداني، محور من محاور الشخصية. مجلة العربي. العدد (9). الكويت.

48. نمر، سهام كاظم (2009), مقياس الصحة النفسية وعلاقته بسمات الشخصية، إطروحة دكتورا غير منشورة، كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد.

49. هول، ج لندزي، ك. (1978), نظريات الشخصية، ترجمة: فرج احمد فرج وقدوري محمود ولطفي محمد فطيم، القاهرة، دار الفكر العربي.

50. ابوزيد ,ابراهيم أحمد. 1987 سيكولوجية الذات والتوافق,دار المعرفة الجامعية الاسكندرية

51. أرمنيان، هاروتيون وآخرون (1986) , الاطفال والحرب في لبنان المحنة والمعاناة، تعريب خزامى شعار، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الجامعة الاميركية في بيروت، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الامم المتحدة الانمائية، بيروت — لبنان.

52. العامري.نزار علي خضير.2011.المعنى في الحياة وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة فاقدي الاب في المرحلة المتوسطة.رسالة ماجستير غير منشورة,جامعة بغداد.كلية الاداب.

المصادر الاجنبية

1. Aradant, J.R. & William, B. (1974), Theories of personality, MacMillan publishing, New York.
2. Earnshaw, L. Emily (2000): Religious Orientation and Meaning in life an Exploratory study
3. Coleman, Daniel (2004): An El-Based theory of performance, In, The Emotionally Intelligent Workplace,Ed. by:cherniss cary & Daniel Golaman. Vol.96, No.1.
4. Guilford j.p;(1954) personality,New YORK Mo Grw,Hih book company Int.
5. Horney, K. (1945). Our Inner Confliets_,.W.W.Norton Company, Inc, New York.
6. Maslaw, A. (1962), Toward A Psychology of Being, Divan Nostrand com. Inc. New York.
7. Maslow,A. (1970),;Moyiuation and person and New York Harper R0w
8. Orme, J.E.(1971): An Introduction to Abnormal Psychology, Cox & Wyman Ltd., Fakenham, Great Britain.
9. Jourard,S,M (1974)Healthy personalit,New York, Mc MILLAN Publishing CO.IN.
10. Pervin, L. A. (1970). Personality Theory Assessment, John wiley & Sons com, New York.
11. Protap, S. and paargave, (1982), Self Disclosures Related, to personality India, Journal of clinical psychology.
12. Lenung, Jupian J. Self Esteem and Emotional Maturity in College Student. London (1981).

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية
الباحث	أ.خلف بن رشود بن خلف العفنان
مقدم الورقة	أ.خلف بن رشود بن خلف العفنان
الجهة الموفدة	وزارة التربية والتعليم/ السعودية

خلفية ومشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

منذ ما يربو على عقد ونصف من الزمن والذكاء العاطفي يستقطب اهتمام العلماء والباحثين والتربويين لسبر أغواره والتعمق في آثاره والبحث في انعكاساته على مختلف المجالات والجوانب الحياتية وذلك في كثير من الكتب المنشورة والبحوث والرسائل الجامعية على مستوى الدراسات العليا، إلا أن المطلع عليها يجد اختلافاً كثيراً في الاتفاق على المصطلح باللغة العربية مقابل المصطلح باللغة الأجنبية لمفهوم Emotional Intelligence فهو يرد حيناً باسم الذكاء العاطفي وتارة بالانفعالي ومرة بالوجداني، الأمر الذي يضطر الباحثين إلى مزيدٍ من التمحيص والبحث والتدقيق لإزالة اللبس وكشف الغموض لاستخدام مصطلح الذكاء العاطفي دون غيره من المصطلحات كترجمة صحيحة للمفهوم استناداً على ما بين أيديهم من المعاجم والمراجع العربية والأجنبية (جروان، 2011).

وكثيراً ما يتعلق الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي، نظراً لتأثير الإداريين في سلوك موظفيهم وفي حياتهم العملية، فهو يشكل أحد المتغيرات البارزة في صفات القيادة الإدارية الناجحة، وذلك لأن نجاح الإداري مرهون بمهاراته في التعامل مع عواطف موظفيه ومشاعرهم، الأمر الذي يسهم في حسن تعامله مع احتياجاتهم، وحل مشكلاتهم، وتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم نحو أداءٍ مميز.

ويزداد الاهتمام بالذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين لارتباطه بسلوكهم القيادي في عملياتهم الإدارية والإشرافية وخاصة ما يتعلق بإدارة الموهوبين والإدارات المتعلقة بها تعلقاً مباشراً والتي تحتاج إلى مزيد من التطوير والتجديد والإبداع يوماً بعد يوم لتواكب العصر وتلبي احتياجات الطلبة الموهوبين والمبدعين، وكما يقال فإن فاقد الشيء لا يعطيه فإذا كان الإداري لا يمتلك الذكاء العاطفي فكيف سينميه عند من يتولاهم من الطلبة والمعلمين الموهوبين والمبدعين.

مشكلة الدراسة:

لقد حظي مفهوم الذكاء العاطفي بالنصيب الوافر من اهتمامات العلماء والباحثين على اختلاف توجهاتهم النفسية والاجتماعية والإدارية، حتى أنه قد تم نشر العديد من المقالات والأبحاث والدراسات عنه في العقدين الماضيين وحتى عامنا هذا، وأكثرها تختص بسلوكات القادة في المؤسسات والمنظمات.

ويرجع هذا الانتشار الواسع للدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي خلال فترة وجيزة إلى أنه يساعد القادة على اكتساب مصادر متعددة للقوة والتأثير في سلوكات ومخرجات المرؤوسين بما يمكنهم من أداء أدوارهم القيادية، وهذا ما تبحث عنه القيادات في المؤسسات التربوية في ظل البيئة المتغيرة والمتقلبة.

ومن هنا ظهرت مشكلة البحث من خلال إيمان الباحث بأهمية الذكاء العاطفي وأثره على السلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل، وعلى نتاج ومخرجات التعليم، ومعرفة نقاط القوة لديهم وتنميتها، ونقاط الضعف ومواطن الخلل ومحاولة معالجتها.

ولأن إدارة الموهوبين والإشراف عليها جزء من عمل الإداريين التربويين كان لازماً أن يكونوا على قدر عالٍ من الذكاء العاطفي والسلوك القيادي وعلى دراية بأساليبه، حتى يكتشفوا ما خفي من المواهب ويحسنوا توظيفها ويصلوا بها إلى أعلى رتب الإبداع.

لذا فإن هذه الدراسة أخذت منحى البحث في مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين في منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية وعلاقته بالسلوك القيادي، معتمدة على نظرية جولمان للذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة والتي سوف يتم قياسها باستخدام مقياس جولمان المتضمن لهذه الأبعاد.

ونظرا لأن الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية جديرة بالاهتمام، إذ يتوقع من الإداري التربوي أن يكون على درجه من الفكر والوعي والنضج العاطفي تميزه عن غيره وتعكس بصورة أو أخرى سلوكه وطريقة فهمه وتعامله مع الآخرين، فقد رأى الباحث أن

يبحث في العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى هذه الفئة من الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟
2. ما مستوى السلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 0،05) بين مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟.
4. هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ 0،05) بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي باختلاف متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمستوى الإداري) ؟.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، إذ تعدّ حاجة ملحة أثبت أهميتها في المجتمعات العربية وخاصة المملكة العربية السعودية، وذلك بعد التطور السريع في المجال التربوي والتعليمي، كما أن دراسة الذكاء العاطفي وربطه بالأداء التربوي والتعليمي يعدُّ سمة مميزة وواضحة من أجل النجاح في خطط التنمية التعليمية والاجتماعية في المملكة، حيث يعدُّ نموذج الذكاء العاطفي في الدراسات التنظيمية من أفضل النماذج النظرية التي تناولت الخصائص الشخصية للقيادات، وأكثرها

وضوحا في دراسات السلوك القيادي التي أجريت في أواخر القرن الماضي والقائمة على مجموعة من القدرات العقلية وتفاعلها مع المهارات العاطفية (Palmer, et al ,2000).

وتنبع أهمية الدراسة باعتبارها الدراسة الأولى — في حدود علم الباحث ـ التي تناولت مفهوم مستوى الذكاء العاطفي وعلاقة بالسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين، كون أن مفهوم الذكاء العاطفي حديث نسبياً ومؤثر على العديد من السلوكات والتصرفات لدى الأفراد والإداريين التربويين بشكل خاص، وكأحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بقدرات وإمكانات الأفراد وخاصة الإدارية.

ومن الناحية التطبيقية فإن نتائج هذه الدراسة ستسهم في دعم وإثراء حقل الموهبة والإبداع وخاصة في المملكة العربية السعودية، وستعطي نتائج هذه الدراسة صورة واضحة عن مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين والعلاقة بينه وبين السلوك القيادي مما يساعد المؤسسات التربوية على تطوير وتحسين المهارات الإدارية والتربوية لديها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
2. التعرف على مستوى السلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
3. الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.
4. الكشف عن الفروق في متوسطات مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية تبعاً لبعض المتغيرات.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في المحددات التالية:

المجال البشري: اقتصرت عينة الدراسة على الإداريين التربويين من الجنسين وهم: مديرو الإدارات التربوية والمشرفون التربويون ومدراء المدارس.

المجال المكاني: منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية.

المجال الزمني: الفصل الدراسي الثاني. للعام الدراسي 2010 – 2011 م.

اقتصر قياس الذكاء العاطفي على القدرات التي يتضمنها مقياس جولمان للذكاء العاطفي (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، المعرفة الوجدانية، التواصل الاجتماعي).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء العاطفي: Emotional Intelligence

هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها، وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العاطفي والعقلي للفرد(& Mayer Salovey,1997).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء العاطفي الذي سيستخدمه الباحث في هذه الدراسة.

السلوك القيادي: Leadership Behavior

السلوك: الإشارة إلى أي فعل أو نشاط يقوم به الفرد، أو استجابة لمثيرات معينة (زهران، 1983).

القيادة: هي العملية التي يتم من خلالها تأثير الفرد على أفراد المجموعة نحو بلوغ أهداف المجموعة أو المؤسسة(Schumpeter, et al., 1993).

السلوك القيادي: السلوك القيادي هو جملة الانفعالات التي تظهر في هيئة سلوك تهدف إلى التأثير في الآخرين، أي قدرة الشخص على أخذ المبادرة في الموقف الاجتماعي

والتخطيط وتنظيم الفعل واستثارة التعاون. والقائد هو أي شخص يقود جماعة من الأفراد ويؤثر في سلوكهم ويوجه عملهم فهو بهذا المعنى يكون بؤرة لسلوك أعضاء الجماعة ويكون الشخص المركزي في الجماعة (جولان، 2004).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك القيادي الذي يستخدمه الباحث في هذه الدراسة.

الإداريون التربويون: Educational Administrates

هم الأشخاص المسؤولون عن إدارة ومراقبة نواتج الأداء التي تشمل كلاً من التخطيط، واستخدام السلطة، والمرونة، والعلاقات الإنسانية، وصنع القرار والمساءلة.

ويحددهم الباحث في هذه الدراسة بمدراء الإدارات التربوية والمشرفين التربويين ومدراء مدارس التعليم العام والذين هم على رأس العمل في العام الدراسي 2010 ـ 2011.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقل ويشتمل على:

الذكاء العاطفي: و يقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة من الإداريين التربويين العاملين بوزارة التربية والتعليم بإدارة تعليم منطقة حائل على فقرات مقياس الذكاء العاطفي.

2- المتغيرات المعدلة:

الجنس: وله فئتان هما (ذكور وإناث)

المؤهل العلمي: وله مستويان هما(بكالوريوس، دراسات عليا)

عدد سنوات الخبرة: وتقسم إلى 3 مستويات هي (أقل من 10 سنوات، من 10-15 سنة، أكثر من 15 سنة).

التخصص: وله قسمان هما(علمي، أدبي)

المستوى الإداري: وله ثلاثة مستويات هي (مدير إدارة تربوية، مدير مدرسة، مشرف تربوي).

3- المتغير التابع ويتمثل بـ:

السلوك القيادي: ويقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة من الإداريين التربويين العاملين بوزارة التربية والتعليم بإدارة تعليم منطقة حائل على فقرات مقياس السلوك القيادي.

الدراسات السابقة

تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين، ولذلك سعت الدراسة إلى حصر الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي:

أجرى سيفاناتان وفيكن (Sivanathan & Fekken, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي والقيادة الموقفية لدى أساتذة الجامعة في إحدى الجامعات الأمريكية.

وأجرى ماندال و فرواني(Mandell & Pherwani, 2003) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة التنبؤية بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة و كذلك الفروق بين الذكور والإناث على تلك المتغيرات.

كما أجرى هيجس وايتكن(Higgs & Aitken, 2003) دراسة هدفت إلى استكشاف أهمية الذكاء الوجداني كمتنبئ بإمكانية القيادة وأجريت الدراسة في مركز تطوير القادة في نيوزيلاند.

وقام دوكت وماكفارلن (Duckett & Macfarlane, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة في مؤسسات البيع بالتجزئة بالملكة

المتحدة، ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين أداء مدير المتجر ودرجة الذكاء العاطفي وذلك من خلال رسم بروفيل شخصي لنجاح القائد من خلال مرؤوسيه، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء العاطفي لدى مدير المتجر وقدرته على القيادة المثالية.

أما دراسة البرعي (2005) بعنوان "أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي: دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بجده". فقد هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي، وأثره على السلوك القيادي والعلاقة بينهما.

وقام محمد وعبد العال(2005) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه القيادي مع التلاميذ داخل قاعات الدرس.

وأجرى داوني وبابجريو وستوج(Downey, Papageorgiou & Stough, 2006) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين أسلوب القيادة والذكاء الوجداني والحدس لدى عينة من المديرات.

وأجرى كيرو وجارفين وهيتن وبويل (Kerr, Garvin,Heaton & Boyle, 2006) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين مستويات الذكاء الوجداني وتصنيف فعالية القيادة من خلال تصنيف المرؤوسين.

وأجرى مورهاوس (Morehouse, 2007) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين درجات الذكاء العاطفي للقادة في مجالات العمل غير المربحة مثل الخدمات الصحية والإنسانية ومجالات العمل المربحة.

وقام سينج (Singh, 2007) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التنظيمية وتأثير الذكاء العاطفي على فعالية القيادة في شركة كمبيوتر بالهند.

كما قام والتر وبرش (Walter & Bruch, 2007) بدراسة هدفت إلى البحث عن دور المزاج الإيجابي والذكاء العاطفي للقائد في تنمية السلوك القيادي.

وأجرى(الشهري، 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاعين العام والخاص بمحافظة الطائف.

وأجرى(النمري، 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدِّراسة:

يتكون مجتمع الدِّراسة من جميع الإداريين التربويين التابعين لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (1118) إدارياً موزعون على ثلاث فئات وهي مديرو الإدارات التربوية وعددهم (40)، والمشرفون التربويون وعددهم (413)، و مدراء مدارس التعليم العام وعددهم (665) وذلك حسب إحصاءات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل*[1] للعام الدراسي (2010-2011).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية مُمَثلة للفئات الثلاث على النحو التالي: فيما يتعلق بفئة مديري الإدارات التربوية قام الباحث بتناول جميع أفراد مجتمع الدراسة من هذه الفئة ليكونوا ضمن عينة الدراسة مستخدماً بذلك أسلوب المسح الشامل، وذلك لسهولة تناول جميع أفراد هذه الفئة ولقلة عددهم والبالغ (40) فرداً، وفيما يتعلق بفئة المشرفين التربويين ومدراء المدارس فقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من كل فئة وبنسبة مقدارها (20٪) ليصبح عدد أفراد عينة الدراسة من المشرفين (83) مشرفاً ومشرفة، ومن مدراء المدارس (133) مديراً ومديرة، وبذلك يكون حجم العينة الكلي(256) إدارياً، وقد تم توزيع (270) استبانة على جميع أفراد العينة، أُستبعد منها (14) لعدم صلاحيتها إما لنمطية

([1]) الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل www. Haileldu.gov.sa

الاستجابة، أو لعدم اكتمالها، واُسترجع منها (256) شكلت ما نسبته (94٪) من الاستبانات الموزعة، وما نسبته (23٪) من مجتمع الدراسة الكلي، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص والمستوى الإداري.

أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس الذكاء العاطفي

الأداة الثانية: مقياس السلوك القيادي

أولاً: مقياس الذكاء العاطفي

م	الفقرات	دائما	غالبا	أحياناً	نادراً	لا يحدث
	البعد الأول: إدارة الانفعالات					
1	لدي السيطرة على مشاعري عند اتخاذ القرارات.					
2	يبقى لدي الأمل والتفاؤل عند الهزيمة.					
3	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
4	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
5	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة.					
6	أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بملء إرادتي.					
7	لدي القدرة على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
8	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
9	لدي القدرة على استثمار أوقات المرح والفكاهة بإيجابية.					
10	أستطيع السيطرة على مشاعري بعد أي أمر مزعج.					
11	أجد صعوبة في مواجهة مشاعر القلق.					

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
12	أتمتع بالهدوء تحت أي ضغوط أتعرض لها.					
13	أفقد الإحساس بالوقت عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.					
14	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.					
	البعد الثاني: التعاطف					
15	أنا حساس لاحتياجات الآخرين العاطفية.					
16	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.					
17	لدي المقدرة على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.					
18	أتفاعل مع مشكلات الآخرين بإيجابية.					
19	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يفصح عنها الآخرون.					
20	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
	البعد الثالث: تنظيم الانفعالات					
21	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
22	أستطيع تنحية عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
23	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل جدارة.					
24	لدي الصبر حتى لو لم أحقق نتائج سريعة.					
25	لا أشعر بالإجهاد حتى في وجود الضغوط.					
26	أستمتع بما أقوم به من عمل حتى وإن كان مملاً.					
27	استطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عال.					
28	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
	البعد الرابع: المعرفة الوجدانية					

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
29	أستخدم الانفعالات الإيجابية والسلبية في حياتي.					
30	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يخصني.					
31	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
32	أتحمل نتائج مشاعري بكل رضا.					
البعد الخامس: التواصل الاجتماعي						
33	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
34	لا تضايقني كثرة الأسئلة.					
35	لدي القدرة على التعامل مع دواعي الغضب بإيجابية.					
36	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
37	يراني الناس فعالاً تجاه أحاسيسهم.					
38	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
39	أعتبر نفسي موضع ثقة الآخرين.					
40	أقدر من يتواصل معي من الآخرين.					

ثانياً: مقياس السلوك القيادي

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
البعد الأول: الاهتمام بالعمل						
1	أتقيد بالخطة المدونة في السجل.					
2	أطلب من الموظفين أن يعملوا بجد ومثابرة.					
3	أشجع النشاط الإضافي للمحافظة على مستوى الأداء.					

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
4	أحث الموظفين على بذل جهد أكبر في أداء العمل.					
5	أتوقع بأن الأمور ستنتهي مثلما توقعتها سلفاً.					
6	أحث الموظفين على بذل مزيد من الاهتمام بأعمالهم.					
7	أقوم بتقييم الأداء الوظيفي دون أن استشير الموظفين.					
8	أبذل قصارى جهدي لأحصل على مميزات وظيفية.					
9	أكون على استعداد لإحداث تغيرات في الممارسات الوظيفية للموظفين.					
10	أقنع الموظفين أن الأفكار التي أطرحها هي في مصلحتهم					
11	أحرص على أن يكون العاملون الذين أتولى إدارتهم أكثر تميزاً من غيرهم.					
12	أرى أن من الاهتمام بالعمل المحافظة على مكتسبات المؤسسة.					
	البعد الثاني : الاهتمام بالعاملين					
13	أعطي حرية كبيرة للموظفين عند ممارستهم لأعمالهم.					
14	أحاول تشجيع المبدعين بما لدي من حوافز.					
15	أترك للعاملين الحرية في حل المشكلات التي تواجههم دون استشارتي.					
16	أعمل على أن أكون المتحدث باسم الموظفين الذين أتولى إدارتهم.					
17	أعمل على تمثيل الموظفين التابعين لإدارتي.					

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
18	أترك للموظفين الحرية في استخدام الأسلوب الذي يرونه الأفضل في العمل.					
19	أمثل الموظفين في المؤتمرات والاجتماعات الخارجية.					
20	أعمل على تسوية الخلافات التي تظهر بين الموظفين.					
21	أفوض بعض صلاحياتي لبعض الموظفين.					
22	أشجع الموظفين على الأخذ بالمبادرة بشكل كبير.					
23	أتقبل تأخر الموظفين في إنجاز بعض أعمالهم.					
24	لا أتقبل مناقشة الأعمال التي أقوم بها.					
25	أوجه الموظفين ألا يعمدوا إلى القيام بعمل لم يستشيروني فيه.					

ونظراً لان تدريج المقاييس المستخدمة (السلوك القيادي، الذكاء العاطفي) هي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدريج فقد تم التعامل مع قيم المتوسطات على النحو التالي:

درجة توافر متدنية	درجة توافر متوسطة	درجة توافر مرتفعة
أقل من 2.34	من 2.34– أقل من 3.67	من 3.67 فأكثر

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من (3.66) فإن مستوى التوافر يكون مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو يساوي (2.34) وأقل أو يساوي (3.66) فإن مستوى التوافر يكون متوسطاً، أما إذا كان المتوسط الحسابي أقل من (2.34) فإن مستوى التوافر يكون منخفضاً

2 ـ صدق الاتساق الداخلي:

تم الاعتماد على مؤشر صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل والجدول رقم(6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (6)

معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل (مقياس الذكاء العاطفي)

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ: البُعد	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ: المقياس ككل
إدارة الانفعالات	1	0.48	0.42
	2	0.47	0.47
	3	0.48	0.47
	4	0.42	0.48
	5	0.23	0.30
	6	0.50	0.49
	7	0.52	0.60
	8	0.51	0.54
	9	0.48	0.45
	10	0.54	0.61
	11	0.24	0.28
	12	0.57	0.50
	13	0.44	0.36
	14	0.61	0.55
التعاطف	15	0.51	0.54
	16	0.47	0.55
	17	0.56	0.61
	18	0.54	0.60
	19	0.61	0.63
	20	0.60	0.58
تنظيم الانفعالات	21	0.51	0.33
	22	0.54	0.49
	23	0.42	0.40
	24	0.51	0.62

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ*	
		البُعد	المقياس ككل
	25	0.50	0.60
	26	0.54	0.57
	27	0.47	0.52
	28	0.55	0.52
المعرفة الوجدانية	29	0.55	0.47
	30	0.55	0.50
	31	0.46	0.52
	32	0.39	0.49
	33	0.39	0.48
التواصل الاجتماعي	34	0.46	0.41
	35	0.52	0.56
	36	0.60	0.64
	37	0.56	0.62
	38	0.54	0.58
	39	0.44	0.49
	40	0.29	0.34

* يفضل أن لا تقل قيمته عن (0.20)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (6) وجود ارتباطات مقبولة بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إلية تراوحت بين (0.29- 0.61) وبين الفقرات والمقياس ككل تراوحت بين (0.28 – 0.62) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة ومؤشر على مناسبة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته وللمقياس ككل.

جدول (7)

معامل الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل

(مقياس السلوك القيادي)

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ*	
		البُعد	المقياس ككل
الاهتمام بالعمل	1	0.33	0.32
	2	0.50	0.43
	3	0.55	0.49

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ	
		البُعد	المقياس ككل
	4	0.64	0.54
	5	0.51	0.42
	6	0.65	0.56
	7	0.49	0.52
	8	0.53	0.51
	9	0.60	0.56
	10	0.53	0.54
	11	0.53	0.56
	12	0.26	0.28
الاهتمام بالعاملين	13	0.34	0.40
	14	0.28	0.38
	15	0.44	0.46
	16	0.57	0.49
	17	0.63	0.56
	18	0.53	0.48
	19	0.59	0.54
	20	0.46	0.48
	21	0.56	0.58
	22	0.44	0.52
	23	0.50	0.47
	24	0.26	0.21
	25	0.46	0.42

♦ يفضل أن لا تقل قيمته عن (0.20)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (7) وجود ارتباطات مقبولة بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه ؛ إذ تراوحت بين (0.26- 0.64) وبين الفقرات والمقياس ككل تراوحت بين (0.21 –0.58) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة ومؤشر على مناسبة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته وللمقياس ككل.

صدق أداتي الدراسة:

قام الباحث بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات للتحقق من صدق أدوات الدراسة وهي على النحو الآتي:

1ـ صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة فقد تم عرضهما على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من مختلف أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية والسعودية وبعض المختصين العاملين في حقل التربية والتعليم بمنطقة حائل ملحق (3)، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات لمجالات الأداة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً، وبناء على آرائهم تم تعديل وحذف بعض الفقرات حيث تم اعتماد المعيار المتمثل بنسبة اتفاق(80٪) أو أكثر من المحكمين لإبقاء الفقرة أو حذفها، وتعتبر مثل هذه الإجراءات دليلاً على صدق أداتي الدراسة، وفيما يلي استعراض للفقرات المعدلة والمحذوفة والمضافة لكل مقياس.

أ. مقياس الذكاء العاطفي: يتألف من(57) فقرة بصورته الأولية ملحق(1)، أُضيف إليه فقرتين وحذف منه(19) فقرة وتم تعديل وصياغة(24) فقرة ليصبح في صورته النهائية مكوناً من(40) فقرة ملحق (2).

ب. مقياس السلوك القيادي: يتألف بصورته الأولية من (35) فقرة ملحق(1)، أضيف إليه (3) فقرات،وحُذف منه (13) فقرة، وتم تعديل وصياغة (9) فقرات ليصبح في صورته النهائية مكوناً من(25) فقرة.

2ـ صدق الاتساق الداخلي:

تم الاعتماد على مؤشر صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل والجدول رقم(6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (6)

معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل (مقياس الذكاء العاطفي)

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ: البُعد	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ: المقياس ككل
إدارة الانفعالات	1	0.48	0.42
	2	0.47	0.47
	3	0.48	0.47
	4	0.42	0.48
	5	0.23	0.30
	6	0.50	0.49
	7	0.52	0.60
	8	0.51	0.54
	9	0.48	0.45
	10	0.54	0.61
	11	0.24	0.28
	12	0.57	0.50
	13	0.44	0.36
	14	0.61	0.55
التعاطف	15	0.51	0.54
	16	0.47	0.55
	17	0.56	0.61
	18	0.54	0.60
	19	0.61	0.63
	20	0.60	0.58
تنظيم الانفعالات	21	0.51	0.33
	22	0.54	0.49
	23	0.42	0.40
	24	0.51	0.62
	25	0.50	0.60
	26	0.54	0.57
	27	0.47	0.52
	28	0.55	0.52
المعرفة الوجدانية	29	0.55	0.47
	30	0.55	0.50
	31	0.46	0.52

البُعد	رقم الفقرة	*معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة ب	
		البُعد	القياس ككل
	32	0.39	0.49
	33	0.39	0.48
التواصل الاجتماعي	34	0.46	0.41
	35	0.52	0.56
	36	0.60	0.64
	37	0.56	0.62
	38	0.54	0.58
	39	0.44	0.49
	40	0.29	0.34

* يفضل أن لا تقل قيمته عن (0.20)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (6) وجود ارتباطات مقبولة بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إلية تراوحت بين (0.29- 0.61) وبين الفقرات والمقياس ككل تراوحت بين (0.28 – 0.62) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة ومؤشر على مناسبة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته وللمقياس ككل.

جدول (7)

معامل الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل

(مقياس السلوك القيادي)

البُعد	رقم الفقرة	*معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة ب	
		البُعد	المقياس ككل
الاهتمام بالعمل	1	0.33	0.32
	2	0.50	0.43
	3	0.55	0.49
	4	0.64	0.54
	5	0.51	0.42
	6	0.65	0.56
	7	0.49	0.52
	8	0.53	0.51
	9	0.60	0.56

البُعد	رقم الفقرة	•معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ	
		البُعد	المقياس ككل
	10	0.53	0.54
	11	0.53	0.56
	12	0.26	0.28
الاهتمام بالعاملين	13	0.34	0.40
	14	0.28	0.38
	15	0.44	0.46
	16	0.57	0.49
	17	0.63	0.56
	18	0.53	0.48
	19	0.59	0.54
	20	0.46	0.48
	21	0.56	0.58
	22	0.44	0.52
	23	0.50	0.47
	24	0.26	0.21
	25	0.46	0.42

• يفضل أن لا تقل قيمته عن (0.20)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (7) وجود ارتباطات مقبولة بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه ؛ إذ تراوحت بين (0.26 -0.64) وبين الفقرات والمقياس ككل تراوحت بين (0.21 -0.58) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة ومؤشر على مناسبة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته وللمقياس ككل.

للتحقق من ثبات أداتي الدراسة تم تطبيق الأداتين على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) فرداً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبعد ذلك تم التحقق من ثبات الأداتين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة والمجال الكلي لكل من المقياسين.

إجراءات الدارسة:

بعد التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة، وبعدها تم توزيع الأداتين على أفراد عينة الدراسة، مع الحرص على الإجابة على ملاحظاتهم واستفساراتهم، وتعريفهم بأهمية الدراسة وحثهم على الإجابة بكل موضوعية ودقة وطمأنتهم بأن جميع المعلومات التي يقدمونها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما تم استرجاع أداتي الدراسة بنفس الطريقة التي وزعت بها، وبعد ذلك تم إدخال البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجة الإحصائية:

بعد إن تم إدخال بيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص مجتمع الدراسة وعينتها.
- للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون.
- للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).
- للإجابة عن السؤال الأول والثاني "تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث "تم حساب معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي(Stepwise).
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام كل من اختبار(Z) المتعلق بفحص قوة العلاقة الارتباطية لمجموعتين مستقلتين، واختبار(V) المتعلق بفحص قوة العلاقة لعدد من المجموعات المستقلة (Hays, 1988).

منهجية الدِّراسة:

أُستخدم في هذه الدِّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التِّي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدِّراسة،وذلك لأنَّ هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدِّراسة.

مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة الباحث للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، وعدداً من التوصيات التي ارتآها الباحث.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول والذي ينص على: "ما مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية ؟".

أشارت النتائج إلى أن متوسط تقديرات الإداريين التربويين على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده جاءت بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاتي:

ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي بين الإداريين التربويين من خلال ارتفاع نسبة التعاطف السائد بينهم لوجود روابط الدم والنسب والقرابة، وقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وتواصلهم الاجتماعي وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم وزيادة معرفتهم الانفعالية وهي الأبعاد الأساسية للذكاء العاطفي، ويمكن أن تعزى أيضا إلى طبيعة الجو العاطفي الذي يسود البيئة السعودية حيث يسود التعاطف والمشاركة الوجدانية والقدرة على التفاعل الاجتماعي والتواصل والتعبير عن المشاعر والتحكم فيها بشكل إيجابي، حيث توجه الانفعالات الإيجابية نشاطاتهم في حياتهم اليومية،كما يمكن عزوه إلى أن الإداريين التربويين لديهم الوعي بأنهم يجب أن يكونوا متميزين عن الآخرين بحكم عملهم، وبالتالي عليهم امتلاك أنماط سلوكية متميزة،

وهذا يؤدي إلى سعيهم المستمر لامتلاكهم مهارات وقدرات الذكاء العاطفي اللازمة لتطوير أنفسهم.

وضمن أبعاد مقياس الذكاء العاطفي، فقد جاء بعد "المعرفة الوجدانية" في المرتبة الأولى في حين جاء بعد "إدارة الانفعالات" في المرتبة الأخيرة ويفسر الباحث ذلك بأن المعرفة الوجدانية تمكن الرئيس من تفهم مشاعر و انفعالات المرؤوسين، ومن ثم يكون أكثر قدرة علي التعامل معهم بكفاءة عالية والتعاطف معهم خاصة في أوقات الضيق مما يجعل المرؤوسين أكثر فاعلية في العمل فالمعرفة الوجدانية تسهم في تكوين العلاقات والصداقات المرغوبة والتي تؤثر بشكل ايجابي على الأداء.

وفيما يتعلق ببعد" الانفعالات" والذي جاء في المرتبة الأخيرة فإن الباحث يفسر ذلك بأن الحالة الانفعالية التي يعيشها الإداريون التربويون بمنطقة حائل قد تعكس بعض جوانب القلق لديهم والذي ينشأ بسبب الخوف من الفشل أو تحمل المسؤولية.

وتتفق النتائج السابقة مع دراسة (عواد، 2003) و التي أشارت إلى وجود درجة عالية من الذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة في الأردن.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "ما مستوى السلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟".

كشفت النتائج أن متوسط تقديرات الإداريين التربويين على مقياس السلوك القيادي ككل كانت عالية. وقد جاء البُعد الأول (الاهتمام بالعمل) في المرتبة الأولى. تلاه البُعد الثاني (الاهتمام بالعاملين) وبدرجة تقدير عالية لكل منهما، ويفسر الباحث هذه النتيجة بما يلي:

- تركيز الإداريين التربويين على الإنجاز وإتقان العمل، بهدف الوصول إلى أعلى مستويات الأداء مع بداية العمل وحداثة العلاقة بين العاملين في حين أن الاهتمام بالعاملين يتزايد مع مرور الوقت.

- حرص الإدارات التعليمية على العمل الجاد والتنافس الشريف في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة التي تتوج بالتميز وتحقيق مراكز متقدمة بين مثيلاتها في المناطق الأخرى.
- أن الإداريين لم يصلوا بعد إلى درجة عالية من النضج الإداري مما يجعلهم يركزون على "العمل" أكثر من تركيزهم على العلاقات الإنسانية بشكل اكبر.

أما ما يخص " الاهتمام بالعاملين" فإنه وإن كان عاليا، إلا أن طبيعة الحياة المهنية التي تشهدها منطقة حائل التعليمية تكثر فيها تنقلات العاملين، ولذا تكون العلاقات الإنسانية بين العاملين قصيرة المدى نوعاً ما بخلاف الاهتمام بالعمل الذي يتميز بنظام ثابت ومؤسسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العظامات، 2004) والتي توصلت إلى أن مديري التربية والتعليم في الأردن يمارسون السلوك القيادي المنوط بهم بدرجة عالية.

بينما أختلفت مع نتائج دراسة (الفهيدي، 2009) والتي أشارت نتائجها إلى أن كل أنماط السلوك القيادي لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز كان بدرجة متوسطة، وربما يكون سبب الاختلاف هو اختلاف عينة وزمن ومكان الدراستين والظروف المحيطة بهما.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى عينة من الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟"

أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي وأبعاده والسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين، وأن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي قدرة على التنبؤ بالسلوك القيادي لدى عينة من الإداريين التربويين كان بعد التواصل الاجتماعي، ثم بعد التعاطف، وأخيراً بعد إدارة الانفعالات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاتي:

- وجود علاقة ارتباط متبادلة بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، وهذه العلاقة طردية بمعنى أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زادت فاعلية السلوك القيادي، لأن التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة، والتوحد معهم عاطفياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم يؤثر في سلوكهم وأدائهم.
- أن هناك تفاوتا بين كل بعد من أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك الإداري، فأكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالسلوك القيادي لدى عينة من الإداريين التربويين كان متغير (التواصل الاجتماعي)، ثم تلاه متغير (التعاطف)، وأخيراً متغير (إدارة الانفعالات). ويمكن تفسير ذلك بما يلي:
- أن إتقان القائد لمهارة التواصل الاجتماعي يمكنه من التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم واستمالاتهم دون استخدام السلطة الرسمية، ودون أن يكون السلوك متسماً بالانفعالات الشخصية.
- أن توافر بعد التعاطف يمكن القائد من إدراك انفعالات مرؤوسيه والتوحد معهم عاطفياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معها، ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.
- وفيما يتعلق ببعد إدارة الانفعالات فإن تنوع المواقف التي يواجهها القائد، تتطلب قدرا كبيرا من القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم بها أوتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وربما تكون هذه الميزة نسبية للقادة وتختلف من قائد لآخر، وهذا يفسر سبب تدني هذا البعد عن الأبعاد السابقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هيجس وايتكن(Higgs & Aitken, 2003) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء العاطفي وإمكانية القيادة، كما اتفقت ودراسة ماندال وفرواني(Mandell & Pherwani, 2003) والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة

بين أسلوب القيادة والذكاء العاطفي، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة كيرو وجارفين وهيتن وبويل (Kerr, Garvin, Heaton & Boyle, 2006) والتي أشارت بأن الذكاء العاطفي مؤشر قوى لفعالية القيادة، واتفقت مع دراسة داونى وبابجريو وستوج(,Downey Papageorgiou & Stough, 2006) والتي أظهرت نتائجها بأن من امتلكوا السلوكات القيادية كانوا أكثر ذكاءً انفعاليا وحدسا، كما اتفقت مع دراسة (الشهري، 2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس اتخاذ القرار. واتفقت كذلك مع دراسة (النمري، 2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء العاطفي وأبعاده والسلوك القيادي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع" هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha = 0.05$) بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي باختلاف متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمستوى الإداري)؟".

- فيما يتعلق بمتغير الجنس: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين كل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي ككل. حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) الحرجة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بمايلي:

1. أن عينة الدارسة من الذكور والإناث تمتلك ذكاء عاطفياً متقارباً لذا لم تظهر فروق دالة إحصائياً في هذا التغير.
2. يتشابه عمل المرأة التربوي في المجتمع السعودي مع عمل الرجل من حيث ظروف العمل والمناصب القيادية والعلاقات الإنسانية، فالنساء في معزل عن التعامل مع الرجال، كما أن أساليب التنشئة الأسرية لكلا الجنسين متشابهة، الأمر الذي قد يسهم في إخفاء أثر هذا العامل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عجوة (2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الذكاء الوجداني، واختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ماندال وفرواني (Mandell, & Pherwani, 2003) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنس والذكاء العاطفي وبين الجنس وأسلوب القيادة.

وفيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة: بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين كل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي ككل حسب متغير عدد سنوات الخبرة. حيث كانت جميع قيم (V) المحسوبة أقل من قيمة كاي تربيع الحرجة. ويفسر الباحث ذلك بأن الخبرة في العمل الاداري ليست شرطا أساسيا لنمو الذكاء العاطفي، بمعنى أن طول الخبرة أو قصرها لا يعني بالضرورة أن صاحب الخبرة الأطول يمتلك ذكاء عاطفياً أكبر ممن هو ذو خبرة أقل، فقد يمتلك الذكاء العاطفي حديث السن ويقل لدى الكهل الكبير وذلك لان الذكاء العاطفي يرتبط بالعديد من العوامل التي تؤثر فيه، لهذا لم تظهر فروق عند هذا المتغير.

وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي: كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين كل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي ككل حسب متغير المؤهل العلمي. حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) الحرجة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء العاطفي لا يتأثر بمتغير المؤهل العلمي مصداقاً لما أشارت إليه العديد من الدراسات أن الكثير من الموظفين ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا في تحقيق النجاح، وكان من أسباب فشلهم تدني معدل الذكاء العاطفي لديهم (خوالدة، 2004).

واختلفت هاتان النتيجتان مع دراسة (الشهري، 2009) والتي توصلت إلى وجود فروق في كل من درجة الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة. واختلفت مع دراسة (النمري، 2009) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى مديري المدارس الثانوية في مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي تعزى للمؤهل العلمي والخبرة في مجال الإدارة.

وفيما يتعلق بمتغير التخصص: كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين كل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي ككل حسب متغير التخصص. حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) الحرجة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإداريين على اختلاف تخصصاتهم العلمية حريصون كل الحرص على توظيف الذكاء العاطفي في العمل الإداري، فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن أغلب متغيرات البحث لم يظهر عند أيٍّ منها فروق ذات دلالة إحصائية، فإنه يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها أن هناك اهتماماً عاليا بالذكاء العاطفي في العملية الإدارية، ويمكن القول بأن الذكاء العاطفي لا يتأثر بمتغير التخصص الدراسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي، 2007) والتي توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة طيبة وطالباتها.

فيما يتعلق بمتغير المستوى الإداري: أوضحت النتائج المتعلقة بهذا المتغير ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين الذكاء العاطفي ككل وأبعاده(إدارة الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، وتنظيم الانفعالات) والسلوك القيادي ككل حسب متغير المستوى الإداري بين ذوي المستوى الإداري مدير إدارة تربوية وذوي المستوى الإداري مدير مدرسة ولصالح ذوي المستوى الإداري مدير مدرسة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن مدراء المدارس اقرب إلى المعلمين-وخصوصاً أن غالبية العاملين هم من المعلمين- ولذلك فهم أقدر على مراقبة مشاعر المعلمين وانفعالاتهم، وبالتالي استخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكيرهم وأفعالهم، مما ينعكس على تطوير سلوكهم القيادي، ويمكن تفسير ذلك بالاتي:

- أن مدير المدرسة يعد حلقة الوصل بين المعلمين والمشرفين وبالتالي فإنه بحاجة أكثر لمارسة الذكاء العاطفي لضمان سير العملية الإدارية بشكل أفضل.
- أن المعلمين وهم يشكلون غالبية العاملين في حقل التربية تربطهم بمدراء مدارسهم علاقات إنسانية تغلب عليها العاطفة القوية أو التعامل الأخوي أكثر من تلك

العلاقات التي تربطهم بمدراء الإدارات التربوية، وهذا ينطبق على المشرفين التربويين كونهم أقرب إلى المعلمين من مديري الإدارات التربوية بحكم تعاملهم وتواصلهم معهم بشكل اكبر.

وفي حدود علم الباحث فإنه لا يعلم دراسة أخذت متغير المستوى الإداري للإداريين التربويين، حتى تتم معرفة من وافقها أو من اختلف معها.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، وبناءً على ما تم استنتاجه توصي الدراسة بما يلي:

1. تعزيز الأسباب والعوامل المساهمة في رفع مستوى الذكاء العاطفي.
2. اعتماد آلية تقوم على أسس علمية وعملية عند اختيار القادة التربويين، يبرز فيها دور الذكاء العاطفي.
3. إجراء الدراسة ذاتها، بحيث تتضمن كلا المتغيرين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي على الإداريين التربويين في القطاع الخاص وعلى المعلمين الذين سيكون منهم القادة في المستقبل القريب.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي في ضوء متغيرات أخرى.

المصادر المراجع:

المراجع العربية

(1) أبو رياش، حسين والصافي، عبدالحكيم وعمور، أميمية وشريف، سليم (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

(2) أبو العلا، أحمد (2004). فسيولوجيا التدريب والرياضة، ط 2، القاهرة: دار الفكر العربي.

(3) أبو هنطش، إياد (1999). **اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

(4) ابن منظور، محمد بن مكرم (2005). **لسان العرب**، بيروت: دار الكتب العلمية.

(5) أحمد، أمل (1997). **العلاقة بين السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين في بعض جامعات الأردن الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

(6) الأحمدي، محمد بن عليثة (2007).**الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي، مجلة العلوم الاجتماعية**،الكويت المجلد - 35 – العدد4

(7) الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (2000). **الذكاء الوجداني**، القاهرة: دار قباء.

(8) البدري، طارق (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

(9) البرعي، رجاء علي (2005). **أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي**: دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بجدة،رسالة ماجستير غير منشورة،مكة المكرمة،جامعة أم القرى.

(10) البلوي،خولة سعد (2004). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية تبوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،الرياض.

(11) جروان، فتحي عبد الرحمن (2011). **الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي**، عمان: دار الفكر.

(12) الجميلي، مطر عبد المحسن (2008). **الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي مجلس الشورى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

(13) الجندي، غادة مظهر. (2006) **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان.

(14) جولمان، دانيال.(2004). **الذكاء الانفعالي**، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت: عالم المعرفة.

(15) حسين، سلامه و حسين طه (2007). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، عمان: دار الفكر.

(16) حسين،محمد عبد الهادي (2003). **تربويات المخ البشرى**، عمان: دار الفكر.

(17) حسين، محمد عبد الهادي (2009).**الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي**، العين: دار الكتاب الجامعي.

(18) الحنفسي، عبد الغفار. (2002م).**السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية**.الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

(19) الخضر، عثمان والفضلي، هدى (2007). **هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة؟** مجلة العلوم الاجتماعية، 35(2): 13- 38.

(20) خوالدة، محمود عبدالله (2004). الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، عمان: دار الشرق للنشر.

(21) راضي،فوقية (2001). أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي، والانفعالي، والاجتماعي) للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 12، عدد 36 ص 27-87.

(22) زهران،حامد (1983). علم نفس النمو"الطفولة والمراهقة" ط4، بيروت: عالم الكتب.

(23) سلطان، محمد صاحب (2011). إدارة المؤسسات الإعلامية أنماط وأساليب القيادة، عمان: دار المسيرة.

(24) سليم، أشرف (2009). السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.

(25) سليمان، عبد العظيم (2008). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص - 587 ص632 .

(26) السمادوني، السيد.(2007). الذكاء الوجداني: أسسه _ تطبيقاته _ تنميته، عمان: دار الفكر.

(27) السمادوني، السيد.(2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من العلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام،عالم التربية، عدد 3، ص 63-152.

(28) شايبرو، لورانس (2007). كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء العاطفي، ط5. الرياض: مكتبة جرير.

(29) شـحاده، رائف. (2008). "العلاقـة بـين أنمـاط الـسلوك القيـادي وأنمـاط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التـدريس في الجامعـات الفلـسطينية"، رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، جامعـة النجـاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

(30) الشهري، سعد محمد علي(2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

(31) الطويل، هاني.(1998) الإدارة التربويـة والـسلوك المنظمي،سـلوك الأفـراد والجماعات في التنظيم، ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

(32) عبد الهادي، محمد (2006) تنمية الـذكاء العـاطفي: مـشاغل تدريبيـة، العين: دار الكتاب الجامعي.

(33) عبده، عبد الهادي وعثمان، الـسيد فـاروق(2002). القيـاس والاختبـارات النفسية: أسس وأدوات، القاهرة: دار الفكر العربي.

(34) العجمـي، محمـد.(2008). القيـادة التربويـة الإشـراف التربـوي الفعـال والإدارة الحافزة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

(35) عجوة، عبد العال.(2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كليـة التربيـة بجامعة الإسكندرية، 13(1)، 249-344.

(36) العظامات، خلف (2004). درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربيـة والتعليم في الأردن وعلاقتهـا بالرضـا الـوظيفي والالتـزام التنظيمـي لرؤسـاء الأقسام التابعين لهم، أطروحة دكتوراه غـير منـشورة، جامعـة عمـان العربيـة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

(37) عطوي، جودت (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**، عمان: دار الثقافة.

(38) العلاق، بشير (1998). **أسس الإدارة الحديثة**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

(39) عليوه،السيد.(2001). **تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد**، القاهرة: دار السماح.

(40) العميان، محمود (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. عمان: دار وائل للنشر.

(41) عودة، أحمد، والخليلي، خليل.(1998). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

(42) عواد، سهاد(2003) . **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

(43) عيسى، جابر و رشوان، ربيع (2006). **الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال**، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، كلية التربية بجامعة حلوان، العدد4،ص 45-130.

(44) العيتي، ياسر. (2007م).**الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة**، (الطبعة الثالثة)، دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

(45) الفهيدي، عبد الله (2009).**أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم**، رسالة

ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا كلية العلوم التربوية.

(46) كنعان، نواف.(1982م). **القيادة الإدارية**، (الطبعة الثانية)، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

(47) محمد، مجدي (2007). **العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام على عينة من طلاب الجامعة من محافظة سوهاج**، دراسات نفسية، المجلد (17) العدد 2، ص (481- 511)

(48) محمد، صلاح الدين؛ عبد العال، محمد (2005).**الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس بعنوان"الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات" المنعقد خلال الفترة 25-27 ديسمبر 2005م**. ص ص 159-224.

(49) اللِّلي، سهاد (2010). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)**، مجلة جامعة دمشق – المجلد - 26العدد الثالث.

(50) نصيف، غسان (2006). **الذكاء العاطفي للمدير الناجح**، حلب: شعاع للنشر والعلوم.

(51) النمري، احمد معتوق.(2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

(52) هلال، جودة (1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق المجلد (10) العدد4 ، ص 143.

(53) الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل http://www.hailedu.gov.sa/

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15 الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المبدع
الباحث	د. زيـاد علـي الجرجـاوي د.عبد الفتاح عبد الغني الهمص
مقدم الورقة	د. زيـاد علـي الجرجـاوي د.عبد الفتاح عبد الغني الهمص
الجهة الموفدة	جامعة القدس المفتوحة – غزة/ الجامعـة الإسلاميـة – غـزة

أولاً- المقدمة:

تعيش المجتمعات الإنسانية اليوم عصراً يوسم بعصر المعرفة، ذلك لأن هذا العصر تفجّرت فيه المعرفة وتطوّرت تطوّراً ملحوظاً في مختلف المناحي الحياتية، وبدأت تخصص اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، كما بدأت الحركة الالكترونية تبرز للعيان من خلال الأقمار الصناعية والالكترونيات الفضائية، وتشكل حركة الاتصالات من خلال الأجهزة النقّالة وغير النقّالة الصغيرة والكبيرة، كل ذلك أدّى إلى زيادة حاجة المجتمع للتعلم التكنولوجي والتقني لإخراج الإنسان المبدع الذي يدفع عجلة التقدّم والتطوّر في المجتمعات إلى الأمام، حيث إن العملية الإبداعية تبرز طموح الإنسانية الحديثة في النمو المعرفي والإبداعي بأشكاله المتعدّدة، ولمّا كان الإبداع يؤدي إلى التقدم العلمي في عصرنا الذي نعيشه، بدأ المهتمون يرصدون كل تقدّم على حدة، ومن هؤلاء علماء النفس والتربية، أمثال: ميم. يولون عام 1994م، وغيره من الذين بدأوا يربطون بين الظاهرة النفسية المرتبطة بالسلوك التنظيمي وسلوك المستهلك، والسلوك الاجتماعي بصفة عامة، وكذلك اهتموا بدراسة خصائص المبدعين وبدأوا يدخلون العمل الإنساني في كافة جوانب العمل الحياتي، ولم تكن فلسطين عن هذا التطور المذهل ببعيد، بل بدأت تهتم بالظاهرة الإبداعية والسمات الشخصية للمبدعين الفلسطينيين، حيث ركّزت على دور الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق في اكتشاف الموهوب والمبدع، وقد واجهت هذه الدراسات مجموعة من المعوقات التي تحد من الإبداع في المجتمع الفلسطيني، وبدأ المهتمون في المجتمع الفلسطيني يدرسون المشكلات السلوكية للطفل الفلسطيني التي تحد من إبداعه وموهوبيته.

ولمّا كان الباحثان من المختصين في هذا الجانب رأوْا في أنفسهما أن يقدّما خدماتهم للمهتمين بهذا الموضوع عن طريق إجراء هذه الدراسة والتي خرجت بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي أثرت هذا الموضوع، كما وألقت الضوء على الحد من معوقات إبداع الطفل الفلسطيني.

ثانياً – مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :–

تزايد الاهتمام في العصر الحديث في رعاية الإبداع والمبدعين، وذلك لما فيه من فائدة للمجتمع، ولا تزال قضايا الإبداع ومشكلات المبدعين تؤرّق العلماء والكتّاب والمفكرين بحثاً عن حلول مبتكرة تساعد العقول الفذّة للخروج مماّ يعتريها من صعوبات لاستثمار طاقاتهم لصالح المجتمع الفلسطيني، ولمّا كان الإبداع موضوعاً مهماً فقد أصبح تدريسه في الجامعات والمعاهد العليا له أولوية من أجل ثقل الموهبة لما تقدم من أعمال مبدعة ترقى بها الشعوب والأمم، وتتشابك الأسباب المجتمعية وتتداخل بشكل يصعب فيه الفصل بين ما هو اقتصادي أو اجتماعي أو نفسي، والتي أدّت إلى المشكلة الإبداعية والموهوبية في المجتمع الفلسطيني، وعليه فلا يمكن الفصل بين سبب وآخر، وأنه من الضروري البدء ببرامج تتفق مع حالة الإنسان الفلسطيني النفسية، وتربيته المنزلية، مع التدرج مع الزمن حتى يصل إلى ما وصلت إليه الأمم. إن التحوّلات الكبرى التي يمر بها العالم، ويعيشها الإنسان في كل قطر من الأقطار تلقي بظلالها على الإنسان الفلسطيني؛ لكونها جزءاً من هذا العالم، ورغم الظروف المعيشية والمعاناة التي يعيشها الإنسان الفلسطيني من جرّاء الاحتلال الإسرائيلي، والتي تهدف إلى تجهيله وطمس هويته وتغيير معالم شخصيته ووأد موهوبيته وإبداعه مبكراً، وكذلك التخريب المنهج لذاتيته من خلال الإجراءات التي يقوم بها الاحتلال في تغيير المناهج، وتسميم الأفكار، وحذف الموضوعات التي تساعد على الإبداع، والتي لا تخفى على أحد، فإن الاحتلال الإسرائيلي لم يترك منهجاً ولا مدرسةً ولا بيتاً إلاّ وقد عاث فيه خراباً، فاقتلع الأشجار، وهدم البيوت ودمّر المؤسسات، ولم يبق شيئاً سلماً من آلة حربه، فهذا كله يزيد من الأعباء والمشكلات على عقلية الطفل الفلسطيني، فتتأثر بذلك إنتاجيته وإبداعه واختراعه، وبناء على ما تقدّم ذكره، فقد حاول الباحثان أن يركّزا الضوء على المعوقات والمشكلات التي تقف حائلاً من تحقيق الفائدة للمجتمع الفلسطيني، وبناء على ذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدّد في التساؤل الرئيس الآتي:

س: ما دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

س1– ما دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المتعلقة بالمدرسة والمنهاج من وجهة نظر أفراد العينة ؟

س2– ما دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المتعلقة بالبيئة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

س3– ما دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر أفراد العينة ؟

س4 – ما دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المتعلقة بالطالب من وجهة نظر أفراد العينة ؟

س5 – ما دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المتعلقة بالأسرة من وجهة نظر أفراد العينة ؟

س6– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الصحة النفسية في التخفيف من معوقات الإبداع للطفل الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

وقد قام الباحثان بالإجابة عن هذه التساؤلات معتمدَيْن على المنهج الوصفي التحليلي، وبنيا استبانة لجمع البيانات اللازمة عن موضوع الدراسة، توزّع على عينة ممثلة من الأطفال الفلسطينيين واستخدما الأسلوب الإحصائي الملائم في تحليل البيانات.

ثالثاً– أهداف الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني المتعلقة بالمنهاج الدراسي من وجهة نظر أفراد العينة.

2. التعرّف على دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبـداع للطفـل الفلـسطيني المتعلقة بالبيئة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة .
3. بيان دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفـل الفلـسطيني المتعلقـة بالمعلم من وجهة نظر أفراد العينة.
4. الكشف عن دور الصحة النفسية في الحد من معوّقـات الإبـداع للطفـل الفلـسطيني المتعلقة بالطالب من وجهة نظر أفراد العينة.
5. الكشف عن دور الصحة النفسية في الحد من معوّقـات الإبـداع للطفـل الفلـسطيني المتعلقة بالأسرة من وجهة نظر أفراد العينة.

رابعاً- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1. أن هذه الدراسة فتحت الـضوء علـى موضـوع بـالغ الحـساسية لكونهـا تبحـث في المعوّقات والمشكلات التي تعترض سبل تقدّم الطفل الفلسطيني المبدع.
2. هذه الدراسة قدّمت بعض المعلومات المفيدة للمهتمين بموضوع الإبـداع بـشكل عـام والطفل الفلسطيني بشكل خاص.
3. تعد هذه الدراسة إضافة جديدة ستثري من خلالها الميدان التربوي والمكتبة العربية لموضوع بالغ الأهمية والذي يتناول الإبداع وعملية الخلق والإنتاج والإخراج لـشيء جديد.
4. يعد هذا الموضوع موضوعاً أصيلاً لكونه يبحث في مشكلة إنـسانية تـساعد في تقـدم المجتمع الفلسطيني الذي يحتاج إلى المبدعين في كافة المجالات والأصعدة.
5. من المتوقع أن تقدّم هذه الدراسـة مجموعـة مـن التوصـيات والمقترحـات للأمهـات والمدرسين تفيدهم في إرشاد وتوجيه الطفل الفلسطيني المبدع.

خامساً- مصطلحات الدراسة :-

أ- الدور: يعرفه الباحثان إجرائياً بأنـه: " مجموعـة مـن الوظـائف النفـسية الـتي تخفّف من لإعاقة الإبداع للطفل الفلسطيني.

ب- الصحة النفسية: هي حالة ـ عقلية انفعالية سلوكية ـ إيجابية ، وليست مجـرد الخلو من الاضطراب النفسي ، دائمة نسبيا ، تبـدو في أعلـى مـستوى مـن التكيـف النفـسي والاجتماعي والبيولوجي حين تفاعل الفرد مع محيطه الداخلي (ذاته) ومحيطه الخارجي (الاجتماعي والفيزيقي الطبيعي) وحين تقوم وظائفه النفسية بمهماتها بشكل متناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية (عبد الله ، 2003 : 166) 0

أو هي حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا (شخصيا وانفعاليا واجتماعيا ، أي مع نفسه ومع بيئته) ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومـع الآخـرين ، ويكـون قـادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً بحيث يعيش في سلامة وسلام (زهران ، 2002: 12)0

ج- الحد: يعرّف الباحثان الحد إجرائياً بأنه: " مجموعة من الفعاليات التي تخفّف من إعاقة الإبداع للطفل الفلسطيني.

د- المعوقات: كل ما يحيط بالطفل من متغيرات قد تعيـق ظهـور الـتفكير الابتكـاري لديه (عبادة، 2001: 13) .

أو كافة العوامل المرتبطة بالعملية التعليميـة ولـتي تحـد أو تمنـع القـدرات الإبداعيـة الأساسية وهي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسيع) لدى التلميذ(Torrance,1965:35)

هـ- الإبداع: عرفته (حمود، 1997: 182) بأنه: " عملية اختراع شيء جديد، أصيل، ملائم للواقع، يحل مشكلة من المـشكلات أو يحقـق هـدفاً معينـاً، ويكـون ذا قيمـة، ويحظى بالقبول الاجتماعي، ويكون صاحبه قادراً على إيصاله للآخرين"

وعرفه (الحمادي، 1999: 91): بأنه " مزيج من الخيال العلمي المرن، لتطوير فكرة قديمة، أو لإيجاد فكرة جديدة، مهما كانت الفكرة صغيرة، ينتج عنها إنتاج متميز غير مألوف، يمكن تطبيقه واستعماله" وأعتقد بأن هذا هو التعريف الشامل.

ويعرف الباحثان الإبداع إجرائياً: بأنه " كل جديد يصدر عن الطفل قام بفعله، أو قوله، أو أي سلوك تفاعلي لم يؤديه إلاّ القليل من أقرانه".

و- **الطفل**: هو ذلك الإنسان المنتظم في دراسته ومسجلاً في الصف السابع من المرحلة الأساسية العليا.

سادساً- حدود الدارسة :-

الحد الموضوعي : دور الصحة النفسية في الحد من معوّقات الإبداع للطفل الفلسطيني.

الحد الزماني : تتحدّد هذه الدراسة بوقت تطبيق أدواتها في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011م

الحد المكاني : تم إجراء هذه الدراسة على عينة عشوائية من طلبة المدارس المشاركين في المخيم الصيفي التابع لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين بغزة .

سابعاً- الإطار النظري :-

تناول الباحثان في هذه الدراسة إطاراً نظرياً يتعلق بالإبداع ومفهومه وكيفية رعايته ثم المعوقات التي تقف أمام تنمية الإبداع ويقصد بالإبداع:هو القدرة على ابتكار حلول جديدة للمشكلات وتتمثل هذه القدرة في ثلاثة مواقف هي :التفسير والتنبؤ والابتكار(وهبة، 42:1993)

ويرى" روجرز "أنه ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات ، في حين يعرفه" جيلفورد "بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصة فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة.(Sandifor,P1972)

أمّا "خير الله" فيقول: بأنه قدرة الفرد على الإنتاج بحيث يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير(خير الله، 43:1991).

ويرى" أبو حطب "أن الإبداع هو أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان وأكثر النواتج التربوية أهمية ومن خلاله يتم إنتاج حلول متعددة للمشكلة الواحدة (أبو حطب، 15:1993).

ويتضح مما سبق أن الإبداع إنتاج جديد وهادف وموجه نحو هدف معين، وهذا الإنتاج يتميز بالجدة والأصالة، وأن رعاية الطلبة المبدعين وتنمية قدراتهم الإبداعية ليست ترفاً بل هي أمر تحتمه اعتبارات متعددة وعملية متعددة الأبعاد متنوعة الأساليب، ولعل أهم هذه الأمور أن تنمية الإبداع قضية تحتاج من التربويين وقفة متأنية ينظر من خلالها نظرة موضوعية بعيدة عن التحيز والهوى الذي لا مبرر له، وعليه لا بد من إدراك الحقائق التالية لتنمية الإبداع ورعايته والحد من معوقاته:

1. الإبداع ظاهرة اجتماعية يتفاعل فيها الفرد المبدع مع المجتمع المحتضن للإبداع، وليست مجرد سلوك فردي.
2. كل طالب لديه استعداد أو طاقة للإبداع، قد تكون كافية أو ظاهرة بدرجة ما.
3. إن المناخ الاجتماعي مسئول إلى حد كبير عن دفع هذه الطاقة للنمو أو للذبول.
4. إن البيئة الاجتماعية ليست هي المنزل أو المدرسة أو النادي أو جماعة الرفاق فحسب بل المقصود هو السياق الاجتماعي الأكبر للمجتمع، وأن نمو الإبداع قد يتم من خلال الحياة اليومية والخبرة الحياتية.
5. إن تنمية الإبداع لا يكفي فيها مجرد توجيه تنبيهات معينة في شكل برنامج أو خطة نحو عقل أو سلوكيات الفرد المتدرب.
6. إن التنمية الإبداعية ليس مقصوداً بها الوصول إلى اكتساب مهارات إبداعية فحسب، بل المقصود هو تحويل الفرد إلى آلة إبداعية مستمرة الإبداع.

7. إن تنمية السلوك الإبداعي عند الطلبة لا بد أن تكون من منظور تكاملي يضع في اعتباره كل أبعاد السلوك من خلال الرعاية النفسية المتكاملة ذات الأهداف الواضحة والمحددة لشخصية الطالب المتدرب. أمّا من حيث معوقات تنمية الإبداع فقد أبرز الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع قوائم متعددة تناولت معوقات الإبداع بصفة عامة ومن أبرزها قائمة أمابيل حيث حددت فيها المعوقات التالية (Amabile,1983:21-28)

1-الخوف من الفشل.

2-التردد وعدم الثقة.

3-نقص الموارد.

4-التأكد أو اليقين المبالغ فيه.

5-تجنب الإحباط.

6-التقيد بالأعراف والتقاليد القديمة.

7-الحياة التخيلية الفقيرة.

8-الخوف من المجهول.

9-الحاجة للتوازن.

10-التردد في إحداث التأثير الفعال في الغير.

11-التردد في الانطلاق.

12-الفقر في الجانب الوجداني.

13-البلادة الحسية.

14-نقص الحساسية والشعور بالمشكلات.

كما صنّف (جروان، 1998 : 99 – 105) عقبات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مجموعتين رئيستين هما:

1-العقبات الشخصية : وتشمل ضعف الثقة بالنفس والميل للمجاراة والحماس المفرط ، والتشبع ، والتفكير النمطي، وعدم الحساسية والشعور بالعجز والتسرع.

2-العقبات الظرفية :ويقصد بها تلك العقبات المتعلقة بالموقف ذاته أو بالجوانب الاجتماعية أو الثقافة السائدة وتشمل مقاومة التغير، وعدم التوازن بين الجد والفكاهة، وعدم التوازن بين التنافس والتعاون.

ويرى (الرميحي، 1986: 116 -120) أن معوقات الإبداع هي معوقات اقتصادية وإدارية، واجتماعية وسياسية. كما ويعتبر الإبداع موهبة فطرية توجد عند جميع الأفراد بدرجات متفاوتة ويتميز الأطفال عادة بقدرة غير عادية على الدهشة وحب الاستطلاع الذي يدفعهم لتوجيه الكثير من الأسئلة حول العالم الذي يحيط بهم سواء كان بيئة طبيعية أو بشر يعيشون معهم وحولهم. وهذه القدرة تعتبر الأب الشرعي للإبداع. فماذا يفعل الآباء – من خلال عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائهم – إزاء هذه القدرة الفطرية على الدهشة وحب الاستطلاع التي وهبها الله لأطفالهم؟ أنهم ببساطة يقتلون هذه القدرة على حب الاستطلاع عند أبنائهم. فهم عادة يضجرون من كثرة أسئلة أطفالهم فإما يطلبون منهم الصمت وعدم الثرثرة – حسب رأيهم – أو يجيبون على أسئلتهم بإجابات خاطئة أو هروبية، وبذلك يؤدون هذه القدرة التي هي السبيل الأساسي للإبداع. فقد بين جيلفورد في دراساته المبكرة للإبداع أن ما سماه "الحساسية للمشكلات" هو العامل العرقي الممهد للإبداع الذي يتمثل في قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة. ولو تأملنا في مضمون هذا العامل لوجدنا أنه هو نفسه حب الاستطلاع الذي يقوم الآباء بوءده في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائهم ويكمل المعلمون هذه المهمة التعسة في مدارسهم بعد التحاق الطفل بها. ولذلك نجد أن الإبداع – إذا قسناه – في سن الطفولة المبكرة يكون عادة مرتفعا عنه بعد الانخراط في سلك التعليم أو مرور الأطفال بعملية التمدرس Schooling، وهناك عامل آخر يعتبر من العوامل الميسرة للإبداع وهو عدم الانصياع أو المسايرة conformity non وهو يؤدى في حالة توفره إلى الأصالة والتفرد هي من أهم صفات المبدعين. ويميل المجتمع بوجه عام من آباء ومربين وغيرهم إلى صب الأفراد في صورة أو طبعة واحدة وعدم تشجيع التفرد، لأنه يعيق عملية التدريس لدى المعلمين مثلا. وهناك عامل ثالث ييسر الإبداع أيضا هو المحافظة على الاتجاه أو الاحتفاظ بالفكرة المبدعة وعدم تبديدها في وسط مشاكل الحياة التي يمر بها الفرد المبدع.

الطفل يتمتع بصفات إبداعية:

لأنه يتمتع بذكاء قائم على الدهشة والتعجّب والشغف بالمعارف الجديدة، وبمغامرات استكشاف المجهول كأساس لتنمية النزوع إلى البحث وكشف المحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يحيا فيه، وذلك من خلال روح اللعب المسيطِرة على حركاته وأنشطته.وتُعدّ هذه الصفات جوهر اكتساب المعرفة، وتنمية الإثارة والدهشة والتفكير الإبداعي الابتكاري.كما أن الطفل شخصٌ خيالي إلى أبعد مدى، يمارس أنشطته الخيالية بدون حدود، ويتعجّب ممّا يراه البالغون عاديا ومألوفا، كما أنه يمارس أنشطته التعبيرية بطلاقة وتنوّع ويتمتع بالمرونة في أنشطته الحرّة، خاصة إذا لم تكن موانع ممّن يتولّى أمر تربيته..حرّية تتجلّى بوضوح مع الأقران وبينهم (صالح، موقع إسلام أون لاين).

البيئة التعليمية وتنمّية القدرة الإبداعية:

تنمو القدرة الإبداعية من خلال البيئة التعليمية وفق العناصر الآتية:

1. تنمية القدرة على الإبداع والتفكير الإبداعي رهْنُ اقتناع الأساتذة والمعلمين والمسئولين عن المؤسسة التربوية بأهمية الإبداع والمبدعين وتنمية قدراتهم الإبداعية.
2. إخلاص الأستاذ والمعلم وحماسهما لإفادة التلاميذ والطلاّب، ورعاية المبدعين لا يقلّ أهمية في التدريس عن أية عوامل أخرى تتعلق بالعملية التدريسية.
3. التعلم بما يملك من قدرات عقلية واتجاهات إيجابية إبداعية، يمكنه تقبّل وممارسة العملية الإبداعية من خلال ممارسة النشاطات التدريسية التعلّمية التي تُعرّضه لمشكلاتٍ، تستثير وتتحدّى قدراته العقلية، وبدون توافر هذه القدرات تُصبح مشاركة المتعلم وانغماسه في العملية الإبداعية أمراً مستبعداً(السيد، 2010: 43).

الحواجز التي تحوُل بين أطفالنا وبين الإبداع في شتى مناحيه عديدة وبإمكان الملاحظ الدقيق لطرق التنشئة التربوية لأطفالنا داخل الأسرة وفي قطاع التربية، وفي القطاعات الأُخرى التي لها نصيب في التعليم والتكوين كالمسجد، ودُور الشباب، والمراكز الثقافية، وأماكن الترفيه العامة، والمنظمات الكشفية، ومراكز التكوين المهني، وغيرها من المؤسسات أغلبها تنظر إلى الطفل على انه شخصٌ فوضوي، مدمّرٌ، عدواني يجب أن يروّض وأن يُعامل بحزم، وحتى المرونة واللين والعطف معه لها حدود معه، لأن التمادي فيها يؤدي به إلى الميوعة والتمرّد والعصيان.ولا أعتقد أن نظرة كهذه للبراءة ستفكر في الإبداع الطفولي أو ستعمل على إبرازه وتنميته بتوفير البيئة المساعدة على جعله سمة من سمات تنشئتنا وتربيتنا.

دور الأسرة في تنمية الإبداع للطفل:

يتسرّب الخطر الذي يلحق الأذى بالطفل ويسلب إرادته من خلال اعتباره ـ ملكية خاصة ـ وتعويضا لمهانة لحقت بالأم خلال تنشئتها، أو في عدم التوفيق في زواجها.ففي مجتمعات القهر والتسلّط الذكوري، كما هو الحال في بلدنا يلحق بالمرأة النصيبُ الأوفر من القهر والاستلاب.واستلاب إرادة المرأة هو الذي يحرمها من اكتساب المعرفة وتطوير مواهبها، ممّا يمكّنها من التعامل بوعي وشعور بالمسؤولية الراقية في حياتها الخاصة والعامة.ومن يدّعي جهلا أو تجاهلا أن وظيفة المرأة تتلخّص في الإنجاب والتنشئة، هو مخطئٌ، ذلك أن تربية الأطفال تتطلب خبرة بالحياة ومعارف خاصة فيما يتعلق بنفسية الطفل وآلية عملها وتفاعلها مع المؤثرات، والكثير ممّا يصدر عن الأم يترك آثارا حاسمة في نفسية رجل وامرأة المستقبل وذهنيته ومجمل سلوكه.

قد تفتح الأم وعي الطفل على حقائق الحياة، وتؤسس لديه احتراما للذات وثقة بالنفس وقدرة ذاتية على ولوج دروب الحياة وتسامحا حيال الآخرين وتعاونا معهم ومشاركة وجدانية .وقد تغرس فيه انفعالية مشوّهة وأنا داخلية معطوبة عن حُسْن نية أحيانا، وتعصّبا وتزمّتا يغلقان مجال الحياة على رحابتها مع الغير ومع الحياة.الأم المُستلبة تعوّض استلابها بامتلاك الطفل وإغداق الحنان عليه أكثر مما هو ضروري، بحيث تعطل تدريبه على الاعتماد

على الذات والتعلم من خلال التجربة والصواب والخطأ.وحيث ينشأ الطفل في حضن أم مضطهَدة يصعب عليه أن يكون شخصية مستقلّة.

ـ انعدام الاتصال : هناك أعدادٌ لا تُحصى من الآباء والأمهات يأنفون من الاتصال بأطفالهم، خاصة الآباء، قد يشكو الأطفال من أنهم لا يستطيعون التحدث إلى والديهم أو التقرّب منهم..ونؤكد بأن الكثير من الأطفال في منازلهم يكونون في أحاديث حميمية، وألعاب وتوافق وانسجام وتلقائية فيما بينهم أو مع الأم، بمجرّد دخول الأب يعمّ المنزل السكون والكل ينزوي..تتوقف الحركة والحياة.

ـ سوء استعمال كلمة ((لا)) الزجرية وكلمة ((نعم)) الدالة على التسامح المفرط هناك آباء وأمهات شديدو التزمت، عظيمو الرغبة في فرْض سلطتهما على أطفالهما،متوهّمين أنهم إذا تنازلوا ولانوا سيعجزون مستقبلا عن فرْض السيطرة، كما أن التشدد والقسوة هما الوسيلتان الناجعتان لتكوين الأبناء الصالحين.

ـ الكثير من الآباء والأمهات لا يثقون في أطفالهم ولا يحترمونهم وأحيانا يعاملونهم كما لو أنهم غير عاديين، لا يراعون خصائص مراحل النمو وحاجات مراحل الطفولة، يتجاهلون فروق السن والفروق الفردية فيفرضون على الطفل حاجات ومطالب كما يرونها هم مثل الغذاء والنوم، وعادات النظافة والتحدث والاتصال بالغير، حتى ما يخصّ اختيار الأقران والأصدقاء.

ـ الابتعاد عن الأطفال : هناك عدد كبير من الآباء لا يعرفون أطفالهم حقّ المعرفة لسبب بسيط هو أنهم لا يقضون مع أطفالهم أوقاتاً كافية إن الأب كثير الشاغل يحاول دائماً أن يبعد أطفاله عن طريقه بحجة أنه مشغول، وأن وقته لا يتسع لأخذهم إلى نزهة، أو حتى الجلوس معهم ومحادثتهم وملاعبتهم، فما بالك بمساعدتهم على الدراسة والتعليم والتعلّم.إن كثيرا من الآباء يرتكبون خطيئة فاحشة عندما يتزوجون أعمالهم ووظائفهم ويُؤْثرونها على أطفالهم (الطيبي،1999 : 114). ويتعوّد الفرد منذ الطفولة على تلقّي الأوامر والنواهي، وحيث يتلقّى المعارف عن طريق التلقين والحشو وحدهما، تتعطّل في نفسيته روح المبادرة

والبحث والثقة بالذات، وتتعطل في ذهنيته مَلكةُ الإبداع.هذه المَلَكةُ وما يتفرّع عنها من خيال جامح وتطلُّعٍ للكشف وجسارة على ولوج المجهول والابتكار، يتمّ غرسها بدءا في المنزل ثم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتعهّدها وتنميها التربية العصرية في روضة الأطفال والمدرسة، وما يوفّره المجتمع من بعد من مجالات مختلفة تعمل على ازدهار الإبداع واحتضان المبدعين.

الإبداع يتعارض مع القيود ومع القهر..الإبداع عملية بناء، والقهر عملية هدْمٍ وإفْناء..القهر الأسري في مراحل الطفولة يترك شروخاً في النفس لا تزول أبداً، وتبقى ظلالها القاتمة مؤثرةً في حياة الفرد.

اللعب والإبداع: الطفل طاقة تزخر بالحياة والنشاط، وما تنفكّ هذه الطاقة أن تتفجّر في شكل لعب وحركات بريئة.فاللعب طبيعة فطرية في الطفل جعلها الله غريزة في نفسه تساعده في تنمية وبناء الجسد والعقل بشكل طبيعي، فقد يكون اللعب عند الكبار وسيلة لمِلْء الفراغ أو التسلية ولكنه بالنسبة للطفل عملٌ مهمٌ جدا وضروريٌ له على كافة المستويات العقلية والنفسية والجسدية والاجتماعية والسلوكية.فاللعب هو حياة الأطفال، وهو أحد الحاجات الأساسية للنمو الطبيعي لدى الطفل، فهو نشاطُ حيوي يساعد على البحث والاكتشاف والتجريب والإبداع واكتساب الخبرات، وليس مضيعة للوقت وشغبا كما يعتقد الآباء.اللعب يفتح الباب أمام الطفل للتعلم من خلال أدوات اللعب المختلفة التي تؤدي إلى معرفته للأشكال المختلفة والألوان والأحجام والتركيب والتحليل، والتمثيل وتقمّص الأدوار، والحصول على الخبرات والمعلومات المفيدة والمتنوعة من اللعب، كما تفجّر في الطفل طاقات الإبداع والابتكار، وتجريب الأفكار والاختراعات أحيانا، والتي تنمّي الذكاء والقيم المهارية والفكرية لديه.إذا كانت هذه هي فوائد اللعب وضرورته في مراحل الطفولة، لماذا نحاربه لدى أبنائنا ونقمعه بشتى أساليب القهر من تنبيه وتوبيخ وعقوبات جسدية، تسبّب في أحايين كثيرة عاهات دائمة وتكون خطيرة تؤثر على الحياة المستقبلية للطفل.يقول الإمام الغزالي رحمه الله: "فإن منْع الصبيّ من اللعب، وإرهاقه إلى التعليم دائما، يُميت قلبه، ويبطل ذكاءه."

دور المدرسة في تنمية الإبداع للطفل:

الطفل الذي ينشأ على تلقّي الأوامر والنواهي والإذعان لتوجيهات الكبار، وتلقّي المعرفة في المدرسة عن طريق التلقين والنسخ وحشو العقل دون مشاركة في اكتساب المعرفة، والاسترداد لها حرفيا في الاختبارات والامتحانات، تتربّى نفسيته وذهنه على موقف سلبي من نفسه، ومن غيره، ومن الحياة والكون، ويكون دوما في وضعية إذعان، بحيث يلوذ بالموروث ينشد فيه حلّ المشكلات. التلقين يعطل تطور التفكير، حيث يتناقض مع إكْساب مهارة البحث والتقصّي في الواقع وتنمية مهارة الابتكار..التلقين يعطل موهبة التفكير النقدي ويُبْقِي المرء على جهْل تام بالصيغ العلمية لدى تناول الأمور.وتتفاقم الحالة مع اعتماد التخويف والترويع أداة تربية وتهذيب للناشئة(مضية، 2011: 52).

عطَبٌ آخر أشدّ فداحة يكتنف العملية التربوية في مدارسنا ويتمثّل في حشْو المناهج الدراسية بالمعلومات التي يتوجّب حفظها عن ظهر قلب واستظهارها حرفيا في الاختبارات والامتحانات..المناهج وطرق التدريس في تجدد وتطور مستمرين وفق تطور الحياة المعاصرة ووفق ما وصل إليه علم النفس، وانعكس هذا التطور في بلادنا على المناهج وطرق التدريس التي جاءت بها المدرسة الأساسية في الثمانينات، وما جاء بعدها من تجديد في المفاهيم البيداغوجية والأهداف والغايات كالأهداف الإجرائية والمقاربات، والتدريس بالكفاءات وغيرها من الأفكار التربوية المعاصرة، إلاّ أن القلة من الأساتذة والمعلمين تماشت مع هذا التطور وعملت به عن قناعة وتبصّرٍ ووعي، وظلت وتحت ضغط الامتحانات والكم مرغمة على إنجاز البرنامج واعتماد التعليم وسيلة لذلك بدل التعلّم الذي يجعل المتعلم شريكا فعّالا في كسْب المعارف..والمتعلم في هذه الحالة يتحايل على ضُعْف قدرته على الحفظ باللجوء إلى الغشّ..ممّا يجعل هذا الغش حيلة متبعة لدى العديد من التلاميذ والطلاب، وقيمة تربوية يحبّذها الأولياء ويغضّ الطرف عنها البعض من المربّين..وهو واقعٌ موجود وخبرناه وعايشناه في أكثر من واقعة.ولا أعتقد كما يعتقد الكثيرون معي أن هذا النوع من التربية والتعليم يساعد على الإبداعية لدى أبنائنا.

العوامل المحبطة للإبداع:

هناك مجموعة من العوامل المحبطة للإبداع، يذكر منها الآتي:

1- التدريس التقليدي :الذي من جملة جوانبه أن يجلس التلاميذ مسمّرين في مقاعدهم في حجرة اكتظوا فيها ويصل عددهم إلى الخمسين وفي أحسن الحالات، الأربعين كما هو الحال عندنا.وأن يمتصّ هؤلاء المعرفة الملقاة لهم كما يمتصّ الإسفنج الماء دون مشاركة عملية، ممّا يعوق النشاط الإبداعي ونموّ القدرات الإبداعية.وساهم نمطُ القيادة التربوية لدي مديري المؤسسات التعليمية الاتباعي المقلِّد والمعادي للتجديد، بل المقاوم لكل إصلاح لأن أغلب المقبلين على الإدارة التعليمية عندنا هدفهم الحافز المادي، والتهرّب من التدريس، وهالة المنصب، وليس الهدف الحرص على تطوير الأداء التربوي والتعليمي.

يرى أغلب المدرسين وقد يشاركهم في ذلك العديد من المديرين - واقع موجود عايشنه وخبرناه - أن تنمية قدرات التلاميذ والطلاب الإبداعية عملٌ شاقٌّ ومضنٍ.فالتلميذ أو الطالب المبدع لا يرغب في السير مع أقرانه في مناهج تفكيرهم، وقد يكون مصدر إزعاج للمعلم والمدير معا، وغالبا ما يرفض التسليم بالمعلومات السطحية التي تُعرضُ عليه. كما يسبب بعض هؤلاء التلاميذ والطلاب حرجا لبعض المعلمين والأساتذة بأسئلتهم الغير المتوقّعة، والحلول البديلة والمخالفة والغريبة أحيانا التي يقترحونها لبعض المشكلات العلمية والمعرفية المطروحة.كما أن المدرسة التي يسيطر عليها جوّ الصرامة المبالغ فيه والتسلّط غالبا ما تكون أقلّ المدارس في استثمار الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذها أو طلاّبها.

2- ضخامة المناهج : كثرة المواضيع والمحاور بالمناهج الرسمية المقررة للمستويات التعليمية، تعوق غالبا المدرسين عن تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذهم وطلابهم، خاصة عندما يشعرون بأنهم ملزمون بإنهاء المادة الدراسية من ألفها إلى يائها. والسلطة التربوية تريد ذلك، والأولياء لا تهمهم المعرفة كغاية في حدّ ذاتها بقدر ما يهمهم أن ابنهم انتقل أو تحصّل على الشهادة ...وللعلم لا يوجد في الأدب التربوي ما يؤكد أن إكمال تدريس مادة تعليمية ما، تعني أن التلاميذ قد استوعبوها وامتلكوها وتمثلوها.

3- تصميم المناهج والكتب الدراسية : تشير الدراسات التقويمية للمناهج في العالم العربي عموما إلى أن المناهج والكتب المدرسية المعتمدة لم تصمّم على أساس تنمية الإبداع.والأدب التربوي في مجال الإبداع يؤكد على الحاجة إلى مناهج تدريسية وبرامج تعليمية هادفة ومصمّمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ برامجنا غالبا ما تخلو من فرص التجريب العلمي والرياضي والأدبي والفني وحتى إن وجدت يتخلّى عنها المدرس ويتجاهلها، وإن قام بها يتولاّها بنفسه كنشاطات مخبرية أو يعوّضها برسوم ومخطّطات على السبورة.

4- النظرة إلى الإبداع : يعتقد بعض المدرسين خطأً أن القدرات الإبداعية لدى التلاميذ والطلاب موروثة ومحصورة في عائلات معيّنة دون غيرها، وأن بيئة التعلّم أثرها قليل ومحدودٌ في تنمية القدرات الإبداعية.ويرى البعض الآخر أن الموهبة تكفي دون تدريب للإبداع.كذلك هناك عدد كبير من المدرسين، وبخاصة ذوي الاتجاهات السلبية نحْو الإبداع لا يعرفون أساليب الأداء الفعّال في التدريس ولا الطرق التربوية المساعدة على اكتشاف المواهب وتنميتها، ويسكنهم الخمول إلى درجة أن معارفهم وطرائقهم التي استهلّوا بها حياتهم المهنية تتآكل سنة بعد أخرى.ركنوا إلى مقولة : " ليس في الإمكان أبدع ممّا كان "

5- عوامل أخرى محبطة للإبداع : 1 ـ التدريس الموجه فقط للنجاح والتحصيل المعرفي المبني على الحفظ والاستظهار.2 ـ الاختبارات المدرسية وأوجه الضعف فيها.3 ـ النظرة المعادية للتساؤل وروح البحث والاكتشاف لدى التلميذ، واللذان غالبا ما يُقابلان بالعقاب والقسوة من المدرسين.4ـ الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ونظرته ومدى تقديره للمبدعين.

6- اعتبارات أخرى : أغلب المدرسين يغفلون أو يتجاهلون أن أغلب التلاميذ والطلاب على اختلاف أعمارهم وعروقهم مبدعون إلى حدّ ما، بمعنى أن قدرات التفكير الإبداعي موجودة عندهم جميعا مهما اختلفت أعمارهم وعروقهم وأجناسهم.كما أنهم متفاوتون في القدرات الإبداعية (السيد، 2010: 32)، بمعنى أن الفروق الموجودة بينهم هي فروق في الدرجة لا في النوع، أو هي فروقٌ كمية لا كيفيةٌ.كما أن للبيئة أهمية كبيرة في

تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، من خلال تأثيرها على الصحة العقلية والقدرات الإبداعية للمتعلم.فالمتعلمون يتعلمون بدرجة كبيرة وفاعلية في البيئات التي تهيئ شروط تنمية الإبداع، فقد تتوفر عند المتعلم القدرات الإبداعية التي تمكّنه من الإبداع، إلاّ أن البيئة (البيت، المدرسة، مجموعة الرفاق، المجتمع بتركيبته المتنوعة ومؤسساته المختلفة) قد لا تتوفر فيها التربة الصالحة للإنتاج الإبداعي الخلاّق.

قد تكون البرامج والمناهج التعليمية متطورة، ووُضعت من قبل اختصاصيين في مستوى عال من التأهيل والتخصّص لكنها وُضِعتْ بين يدي المدرس الغير الكفء والمدير العاجز عن استيعابها وتبليغها، والغير المتحمس لها حتى يتابعها ميدانيا، فإن هذه المناهج والطرائق والأساليب البيداغوجية لن تتحقق غاياتها المنتظرة.

طرق تنمية إبداع الأطفال: إن الطفولة أينما كانت لا يمكن لها أن تزدهر وأن تتطوّر إبداعيا خارج فضاءاتها التربوية السليمة. فالمجتمع بمكوّناته يتحمّل مسؤولية التنشئة.فضياع المواهب المبدعة تتحمّلها عملية التربية المتعاقبة التي تجبر الفرد على تشرّب وقَبول مفاهيم وتصوّرات وآراء اجتماعية تقف كمعامل مضادٍ للإبداع.إن التخلف له آليات قسرية تنبع من خلال أساليب التنشئة والتربية والتكوين والإعلام، وسلطة العائلة، وسلطة المدرسة التي تشترك جميعها كحلقة تخلّفٍ تعمل على إخماد جذوة الإبداع. إن الإبداع لا يتكوّن من تلقين المعارف التي هي عطاءٌ مشتركٌ، وإنما يتأتى الإبداع من اكتشافه أولا في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم العمل على تنميته وفق طرق علمية وتشجيع أصحابه وتوفير الشروط المساعدة على جعله إبداعا يرقى بأصحابه فكريا من جهة، وبالمجتمع فيما بعد من جهة أخرى..بكل أسف إدراكنا لهذه لا زال غائبا، طالما نغمط المبدعين حقهم في التقدير والاعتراف بهم..

نماذج للمبدعين في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم:

كان الرسول صلى الله عليه وسلم يرعى موهبة وإبداع الأطفال، ويحمهم المسئوليات الثقال التي ينؤ بحملها الرجال – كل حسب طاقته – فعلي بن أبي طالب رضي الله عنه ينام في فراشه صلى الله عيه وسلم ليلة الهجرة، ويولي أسامة بن زيد رضي الله عنه جيشاً فيه أبو

بكر الصديق وعمر بن الخطاب وعثمان بن عفان – رضي الله عنهم – جنوداً، ويثق في قوة حفظ زيد بن ثابت رضي الله عنه فيأمره بتعلم العبرانية والسريانية فيتعلمهما في أقل من سبع عشرة يوماً، أمّا عن الموهوبات فلقد ذخر الإسلام بهم ، فهاهي " حفصة بنت سيرين " تحفظ كتاب الله وهي ابنة اثنتي عشرة سنة وتفهمه تفسيراً، وكان ابن سيرين إذا أشكل عليه شيء من القرآن يقول: " اذهبوا فاسألوا حفصة كيف تقرأ؟"، وكان المجتمع الإسلامي يهيئ فرصاً متكافئة لكافة طوائف المجتمع وطبقته، فلا فرق بين مولى وسيّد، فشمل الإسلام بعدله جميع الناس وارتفع بمكانة الإنسان، وأفاد من جميع الطاقات والملكات، فانظر إلى مكانة " نافع مولى ابن عمر" رضي الله عنه، والذي عنه قال الإمام البخاري رحمه الله: (أصح الأسانيد كلها: مالك عن نافع عن ابن عمر، وقال الإمام أبو منصور عبد القاهر التميمي رحمه الله: (إنّ أجلَّ الأسانيد: الشافعي عن مالك عن نافع عن ابن عمر (السلسلة الذهبية)، وانظر إلى منزلة " عكرمة مولى ابن عباس" رضي الله عنه الذي أعتقه وأذن له بالفتيا بعد أن انتهى إليه علم التفسير عنه، وأخذ من علمه سبعون أو يزيدون من أجلاء فقهاء التابعين، ومن واقع نظرة الإسلام، والواقع الذي تجسدت فيه النظريات التربوية الحديثة، وجب على الوالدين الاهتمام بالمبدعين، حتى ترجع لحضارتنا وأمتنا رونقها وبهاءها الذي تاه وذاب وسط حضارات الآخرين (الديب، 2010 : 746 – 747).

ثامناً– دراسات سابقة:

بعد أن تناولا الباحثان مجموعة من أدبيات الدراسة في الإطار النظري السابق، وحاولا أن يغطيا كافة الموضوعات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، انتقلا إلى رصد الدراسات السابقة وهي على النحو الآتي:

1– دراسة – علي خضر (1988): بعنوان: " طفل ما قبل المدرسة نموه النفسي ورعايته تربوياً".

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم ملف متكامل نسبياً عن طفل ما قبل المدرسة من حيث نموه النفسي ومطالب هذا لنمو وحاجاته ومشكلاته، ورعايته التربوية في رياض

الأطفال وواقع هذه الرياض من حيث أهدافها وبرامجها وإمكاناتها ومدى انتشارها وكيفية إعداد معلماتها وكيفية تقويم الطفل لها، واستخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد أوصت الدراسة بتوصيات تتعلق بنمو طفل ما قبل المدرسة وتمثلت في: الاستفادة من خدمات الاستشارات الوراثية قبل الحمل حتى لا يتعرض الجنيني في مرحلة التكوين إلى أحد الأمراض الوراثية، وعدم تعرض الأم الحامل للأمراض، وعدم استعمالها للأدوية والعقاقير إلا بإشراف طبي؛ حتى لا يؤدي ذلك إلى تشوّه الجنين، وكذلك توفير الغذاء المتكامل والمتوازن للطفل، واتسام أساليب المعاملة الأسرية للطفل بالسواء، ووقاية الطفل من لأمراض والحوادث وتحصينه ضد الأمراض، وتوصيات تتعلق بتربية طفل ما قبل المدرسة، والتي تمثلت في: العمل على التوسّع في نشر دور الحضانة ورياض الأطفال بما يتناسب وحجم الفئة العمرية للأطفال نظراً لأهمية الدور التربوي الذي تقوم به في هذه المرحلة البالغة الأهمية من عمر الطفل، وتوحيد سلطات التخطيط والإشراف التربوي والمتابعة بالنسبة لرياض الأطفال وإشراك الهيئات والمؤسسات الحكومية والأهلية والقطاع الخاص في إنشاء ونشر رياض الأطفال حتى يمكن توفرها بالمواصفات الصحية والتربوية اللازمة وبالأعداد الكافية التي تجعلها في متناول كل أسرة، كما بينت الدراسة أن هناك معوقات للنمو والتي تمثلت في : الأمراض التي تصيب الأطفال، الاضطرابات النفسية عند الأطفال، كالأرق والتجوال الليلي ، والكابوس والفزع الليلي، واضطرابات أخرى، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها توصيات تتعلق بنمو طفل ما قبل المدرسة، وتوصيات تتعلق بتربية طفل ما قبل المدرسة.

2- دراسة – مجدي أحمد إبراهيم (2001): بعنوان: " بعض المعوقات المجتمعية والتعليمية وانعكاساتها على الإبداع لدى تلاميذ المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة وإمكانية التغلب عليها".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات المجتمعية والسكانية التي أثرت بشكل سلبي على الإبداع لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ببعض مدارس القاهرة

الكبرى الحكومية، مع التعرض إلى الممارسات التعليمية والتربوية التي أسهمت في تأكيد تلك المعوقات على إبداع هؤلاء التلاميذ بتلك المدارس مع محولة وضع الحلول للتخفيف من حدة المعوقات لمساعدتهم على الإبداع، واستخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي التحليلي لمعالجة هذا الموضوع، معتمداً على ملاحظاته الشخصية للعلاقة بين الأوضاع الاجتماعية والتعليمية وموقف الإبداع منها، كما تتبعها من خلال المصادر والأبحاث العلمية المختلفة والمؤلفات المتعددة التي حاولت تناولها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن ارتفاع معدلات الهجرة الداخلية إلى القاهرة الكبرى قد أدى إلى أنها أصبحت أعلى نسبة على مستوى الجمهورية من حيث عدد المدارس والفصول والتلاميذ، سواء ابتدائية أو إعدادية، وكذلك أن العاصمة أصبحت بيئة طافحة طاردة للسكان والإنتاج، وأصبح سكان القاهرة بوجه عام والأطفال بوجه خاص يعانون من أمراض عديدة عضوية ونفسية من أثر الفقر، وارتفاع نسبة لأمية، كما أنهم يتصفون بخصائص اجتماعية وثقافية معينة منها: القدرية والعجز، واليأس، والاختلاط في الأدوار العائلية، ويشعرون بالانتماء إلى إطار اجتماعي اقتصادي ثقافي مختلف يؤدي إلى فقدان الإحساس بالخصوصية والذاتية، وتوصلت الدراسة على توصيات كان من أهمها: أن المعرفة موجودة في الواقع المعاش ودور المدرسة والنظام التربوي يتحدد في تعليم أساليب ومناهج الحصول على تلك المعرفة، التي لا يملكها المعلم وحده، ولا يحتفظ بها الكتاب المدرسي وحده بين دفتيه، ولكنها معرفة متاحة وعامة، والمطلوب فقط هو تعليم كيفية الحصول على تلك المعرفة، وهذا يتطلب من القائمين على التربية التأكيد على أن دور المعلم هو الإرشاد والتوجيه وليس صب المعلومات والحوار والجدل ولنقاش بين المعلم والمتعلم.

3- دراسة غوتام (Gautam,2001): بعنوان: " تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية وتنميتها ومعيقات تنمية الإبداع" .

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية وتنميتها, ومعيقات تنمية الإبداع, وتقديم بعض الاقتراحات؛ لتفعيل واستخدام تقنيات الإبداع في المنظمات الادارية في مدينة جوهر بهرو في ماليزيا, واستخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على

الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة, وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: تشتمل تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية على تقديم تعاريف متعددة للمشكلة الأصلية, الأمر الذي يساعد على تحديد نوع الحلول التي يسعى إليها ومداها, وافتراض محيط غير مألوف للمشكلة يبنى على الآثار والجمع بين الأفكار المتناقضة من اجل كسر حاجز التفكير الاعتمادي, واستخراج المفهوم عن طريق تحديد كل ما يقع خلف التعبيرات الأساسية في العبارة أو الجملة التي صيغت بها المشكلة بدقة, والتوسع في طرح المشكلة, وتجزئة المشكلة إلى أفكار جزئية من اجل إنتاج اكبر عدد من الأفكار في أقل وقت, كما أوضحت الدراسة أن معيقات الإبداع ضعف الرغبة في طرح الأسئلة الافتراضية, وبينت الدراسة من المقترحات لتفعيل استخدام تقنيات الإبداع تجنب تقييم الأفكار قبل تكوينها, وتقويم عرض الأفكار, وترتيبها حسب الأولوية, واستخدام معايير لتقويم الأفكار المطروحة تتمثل في التكلفة والقبول والملائمة للهدف.

4- دراسة – رشيد بن النوري البكر (2002): بعنوان: " معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات تنمية الإبداع لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية ولمتوسطة والثانوية، والتعرف على الفروق الفردية في معوقات تنمية الإبداع فيما بينهم في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، واستخدم الباحث استبانة للتعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين من إعداده، وتكونت عينة الدراسة من (230) معلماً تمّ اختيارهم عشوائياً من خمس عشرة مدرسة بمدينة الرياض، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين تجاه معوقات الإبداع في مراحل التعليم العام، وأن متوسط العبارات لمعوقات الإبداع في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمنهج تراوح بين (3.33- 4.11) بينما تراوح متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالبيئة المدرسية بين (3.20- 4.36) في

حين تراوح متوسطات العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالمعلم بين (3.13- 4) أما متوسط العبارات لمعوقات الإبداع المتعلقة بالطالب تراوح بين (3.20- 4.67)، وكان من أهم توصيات ومقترحات الدراسة، ضرورة إعادة النظر في الأنشطة لتعليمية من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب، وتوفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لذلك، وتوفير وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعلم، والاهتمام بإعداد وتطوير المعلم وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية تبين كيفية تنمية الإبداع لد الطلاب، وإطلاع المعلم عل نتائج الدراسات التربوية والنفسية في مجال الإبداع.

5- دراسة – سهيل رزق دياب (2005): عنوان: " معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة"

هدفت الدراسة للتعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر معلميه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام بإعداد استبانه تشمل أربعة أبعاد تتضمن معوقات تتعلق بالمنهاج، والبيئة المدرسية، والمعلم، والطالب.

وطبقت على عينة مكونة من (100) معلم تم اختيارهم عشوائياً من عشر مدارس تابعة لوكالة هيئة الأمم المتحدة بمدينة غزة .وتم الوصول إلى معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية وترتيب هذه المعوقات بحسب درجة تأثيرها وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، كما خرجت بتوصيات من أهمها ضرورة الاهتمام بتنمية الإبداع باعتباره هدفاً رئيساً من أهداف التربية والتعليم والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة ومشوقة تعمل على الإبداع وتنميته.

6- دراسة – راندا مصطفى الديب (2010): بعنوان: " طرق الكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال".

هدفت الدراسة إلى معرفة طرق الكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، وقد استندت الباحثة إلى الواقع الذي تجسدت فيه النظريات التربوية الحديثة، واستخدمت

المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وما وجب على الوالدين الاهتمام بالموهوبين حتى ترجع للحضارة وللأمة رونقها وبهاءها الذي تاه وذاب تجاه وسط حضارات الآخرين، كما تطرقت إلى أهم السمات والخصائص المعرفية للطفل الموهوب في مرحلة رياض لأطفال والتي تمثلت في التخيل، والتفكير الإبداعي، والإيقاع المفاهيمي، والفضول، كما تطرقت إلى خصائص وسمات الطفل الموهوب السلوكية والتي تمثلت في خصائص في التطور اللغوي ومنها: أن يعبر عن نفسه بشكل جيد وواضح، ويستخدم كلمات كثيرة ويركب جملاً طويلة ومعقدة، وأن يتميز بطلاقة لغوية وتعابير بالأصوات ومعاني الكلمات، وكذلك خصائص في التطور الإبداعي والتي تمثلت في أن يظهر الطفل خيالاً خصباً في أفكاره ورسومه وقصصه، وأن يبتكر أصدقاء من وحي الخيال، ويستخدم الألعاب والألوان والأدوات بطرق خيالية ومختلفة، وكذلك خصائص في تطور الأداء الحركي والتي تمثلت في استخدام الطفل لحواسه بشكل جيد، وأن يمشي ويتسلق ويركض بصورة متوازنة في سن مبكر، وكذلك خصائص في التطور الاجتماعي والقيادي والتي تمثلت في تنظيم الطفل أنشطة اللعب وأن يقودها، وأن يكون حسّاس لمشاعر الآخرين، وأن يميل لمصاحبة طفل أو طفلين، وأن يتعامل مع من هم أكبر منه سناً بيسر ومودة وكذلك خصائص في التطور المعرفي والتي تمثلت في أن يرى العلاقات بين الأشياء، وأن يبدي سرعة عالية في التفكير، وأن يميل إلى اللعب بالألعاب التي تستدعي التفكير والتحدي، ومن أهم النصائح التركيز، واللحظات الغالية، وكذلك جسور الثقة، وأن يمتلك مكتبة منزلية، وأن يستمع إلى حكايات قبل النوم هادفة.

7- دراسة – أشرف أحمد عبد القادر (2010) : بعنوان: " الاحتياجات الإرشادية للطفل المبدع في ضوء معوقات الإبداع".

هدفت الدراسة إلى معرفة وتحليل لأهم معوقات الإبداع لدى الأطفال والاحتياجات الإرشادية اللازمة لهؤلاء الأطفال كي نحافظ عليهم ونرعى مواهبهم، ونستثمرها الاستثمار الجيد لصالحهم وصالح المجتمع، ويرى الباحث أن هناك بعض التصرفات والسلوكيات في المواقف المختلفة والتي إن حدثت فإنها تدل على بدايات الإبداع عند الطفل والتي منها:

الطفل وهو يتكلم، والطفل وهو يلعب، الطفل وهو يسأل، الطفل وهو يضحك ويمزح، الطفل وهو يحاكي ويقلد، الطفل وهو يتخيل، الطفل وهو مبدع، الطفل وهو يتطلع ويطمح، ويؤكد أن الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذ ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعملياتَ العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة، كما أكد على وجود عوامل معوقة للإبداع كان من أهمها: معوقات خاصة بالأسرة، ومعوقات في المدارس، وكذلك في المجتمع، كما بيّن أن هناك عوامل ميسرة للتفكير الإبداعي، كان أهمها: دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى توصيات كان من أهمها: إمداد الطفل بخبرات ثقافية اجتماعية مثيرة لكي تضيف إليهم حقائق جديدة، وتعويد الطفل على أنه في مقدوره السيطرة عل بيئته من خلال المحاولة والخطأ، والتشجيع المستمر للأبناء يكسبهم لمهارة لتي تمكنهم من تخطي العقبات المستمرة.

تاسعاً- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبيّن أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في كونها تناولت متغيرات مختلفة غير التي تناولتها الدراسات السابقة الموجودة في هذا البحث.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة باستخدامها لنفس المنهج العلمي والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة كما وأنها خرجت ببعض النتائج المؤيدة لما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة.

كما وتتميّز هذه الدراسة في كونها الأولى من نوعها - حسب علم الباحثين - واطلاعهما في المجتمع الفلسطيني، حيث إنها تناولت قضية مهمة وهي معوقات الإبداع للطفل الفلسطيني.

عاشراً- الطريقة والإجراءات :

يتناول الباحثان فيما يلي وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعاها في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد

أداة الدراسة (الإستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

حادي عشر – منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي حاولا من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة (دور الصحة النفسية في التخفيف من معوقات الإبداع للطفل الفلسطيني) وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها. وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

ثاني عشر– مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة المتواجدين حين تطبيق الاستبانة في المخيم الصيفي، مستثنين من ذلك الأفراد الذين تغيبوا ذلك اليوم والمكون من (244) طالب وطالبة، أي (150) طالب، و (94) طالبة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العدد الموجود في المخيم

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	150	61.48
أنثى	94	38.52
المجموع	244	100

ثالث عشر– أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من طلبة المخيم عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحثان ببناء الإستبانة.

1– صدق الإستبانة:

قام الباحثان بتقنين فقرات الإستبانة وذلك للتأكد من صدقها كالتالي:

أ– صدق المحكمين:

تم عرض الإستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في علم التربية والنشاط الطلابي ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية ومدارس وزارة التربية والتعليم في مدينة غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الإستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الإستبانة (35) فقرة .

ب– صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) .

الجدول (3)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول" معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج " مع الدرجة الكلية للبعد الأول

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	عدم تركيز أهداف المنهاج على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة.	0.756	دالة عند 0.01
2.	عدم تلبية المنهاج لحاجات وميول الطلبة واهتماماتهم.	0.788	دالة عند 0.01
3.	عدم تركيز المنهاج على تنمية مهارات التفكير العليا	0.567	دالة عند 0.01
4.	عدم مراعاة محتوى المنهاج للفروق الفردية بين الطلبة.	0.835	دالة عند 0.01
5.	عدم اهتمام المحتوى باستخدام أسئلة متنوعة تثير التفكير.	0.778	دالة عند 0.01
6.	عدم تركيز المحتوى على مشكلات تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم للحل.	0.745	دالة عند 0.01
7.	عدم توفر أنشطة تعليمية تعلمية تسهم في تنمية الإبداع	0.436	دالة عند 0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

الجدول (4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني" معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية" مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بهدف تنمية الإبداع لدى الطلبة.	0.838	دالة عند 0.01
2.	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بتزويد المعلمين بما يستجد من أساليب تنمية الإبداع	0.785	دالة عند 0.01
3.	عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	0.872	دالة عند 0.01
4.	عدم توافر بيئة مدرسية مشوقة ومشجعة للطلبة.	0.567	دالة عند 0.01

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	عدم توافر رعاية صحية ونفسية واجتماعية في المدرسة.	0.623	دالة عند 0.01
6	عدم توافر الإمكانات والتجهيزات اللازمة لتنمية الإبداع.	0.535	دالة عند 0.01
7	عدم توافر الأمن من العقاب بأنواعه المتعددة.	0.680	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

الجدول (5)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث" معوقات تتعلق بالمعلم " مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.	0.570	دالة عند 0.01
2	عدم توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى الطلبة.	0.588	دالة عند 0.01
3	عدم تقديم المعلم حوافز تشجيعية لطلبته على أفكارهم غير التقليدية.	0.828	دالة عند 0.01
4	عدم احترام المعلم لأفكار وآراء طلبته .	0.835	دالة عند 0.01
5	عدم إعطاء المعلم لطلبته الوقت الكافي للتفكير في الإجابة.	0.598	دالة عند 0.01
6	عدم اهتمام المعلم بالأسئلة المفتوحة والتي تنمي التفكير التباعدي.	0.693	دالة عند 0.01
7	عدم اقتناع المعلم بأهمية تنمية الإبداع لدى طلبته.	0.439	دالة عند 0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

الجدول (6)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع " معوقات تتعلق بالطالب " مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	اعتقاد الطلبة أن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء منهم.	0.455	دالة عند 0.05
2	شعور الطلبة أن النظام التعليمي لا يحترم شخصياتهم.	0.467	دالة عند 0.01
3	خوف الطلبة من العقاب عند الوقوع في الخطأ.	0.517	دالة عند 0.01
4	اهتمام الطلبة بحفظ المعلومات وتخزينها من أجل الامتحان.	0.629	دالة عند 0.01
5	زيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية واكتظاظها.	0.729	دالة عند 0.01
6	عدم إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بأنشطة تنمي قدراتهم الإبداعية.	0.742	دالة عند 0.01
7	عدم تعويد الطلبة على التعبير عن أفكارهم وآرائهم	0.456	دالة عند 0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

الجدول (7)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الخامس " معوقات تتعلق بالأسرة " مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	عدم معرفة الأسرة باكتشاف الطفل المبدع .	0.810	دالة عند 0.01
2.	عدم معرفة الأسرة برعاية الطفل المبدع.	0.859	دالة عند 0.01
3.	عدم إعطاء الطفل المبدع الاهتمام الكافي .	0.736	دالة عند 0.01

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4.	عدم مشاركة الطفل الموهوب في بعض النشاطات البيتية .	0.793	دالة عند 0.01
5.	عدم إعطاء الطفل الموهوب الحرية من قبل الوالدين.	0.480	دالة عند 0.01
6.	عدم التواصل والتواصل مع الأبناء .	0.719	دالة عند 0.01
7.	عدم إعطاء الثقة بالأبناء من قبل الآباء .	0.788	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجداول السابقة أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

الأبعاد	المجموع	معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج	معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	معوقات تتعلق بالمعلم	معوقات تتعلق بالطالب	معوقات تتعلق بالأسرة
المجموع	1					
معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج	0.634	1				
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	0.583	0.508	1			
معوقات تتعلق	0.598	0.593	0.467	1		

بالمعلم						
معوقات تتعلق بالطالب	0.511	0.479	0.460	0.540	1	
معوقات تتعلق بالأسرة	0.556	0.564	-0.568	0.582	0.666	1

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

2- ثبات الاستبانة Reliability:

أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات الإستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بثلاث طرق وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبانة

وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج	7	0.777	0.803
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	7	0.565	0.585

معوقات تتعلق بالمعلم	7	0.515	0.530
معوقات تتعلق بالطالب	7	0.713	0.713
معوقات تتعلق بالأسرة	7	0.629	0.634
المجموع	35	0.810	0.812

* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.812) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلا على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
معوقات تتعلق بالمدرسة والنهاج	7	0.826
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	7	0.815
معوقات تتعلق بالمعلم	7	0.771
معوقات تتعلق بالطالب	7	0.662
معوقات تتعلق بالأسرة	7	0.839
المجموع	35	0.884

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.884) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قام الباحثان بتفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
2. لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".
3. لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
4. اختبار " ت" للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث.

رابع عشر – نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الرئيس:

ينص السؤال الرئيس على: " ما دور الصحة النفسية في التخفيف من معوقات الإبداع للطفل الفلسطيني ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

1- البعد الأول" معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج :

الجدول (11)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول" معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج " وكذلك ترتيبها في البعد (ن =244)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	عدم تركيز أهداف المنهاج على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة.	604	2.475	0.882	82.51	1
2	عدم تلبية المنهاج لحاجات وميول الطلبة واهتماماتهم.	564	2.311	0.952	77.05	4

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
3	عدم تركيز المنهاج على تنمية مهارات التفكير العليا	580	2.377	0.928	79.24	2
4	عدم مراعاة محتوى المنهاج للفروق الفردية بين الطلبة.	520	2.131	0.993	71.04	6
5	عدم اهتمام المحتوى باستخدام أسئلة متنوعة تثير التفكير.	568	2.328	0.947	77.60	3
6	عدم تركيز المحتوى على مشكلات تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم للحل.	496	2.033	1.002	67.76	7
7	عدم توفر أنشطة تعليمية تعلمية تسهم في تنمية الإبداع	556	2.279	0.962	75.96	5

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (1) والتي نصت على" عدم تركيز أهداف المنهاج على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (82.51٪).

-الفقرة (3) والتي نصت على" عدم تركيز المنهاج على تنمية مهارات التفكير العليا" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (79.24٪).

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (4) والتي نصت على" عدم مراعاة محتوى المنهاج للفروق الفردية بين الطلبة" احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (71.04٪).

-الفقرة (6) والتي نصت على" عدم تركيز المحتوى على مشكلات تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم للحل" احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (67.76٪).

نظراً لأن الفقرتين (1) و (3) حصلتا على أعلى درجة، فإن هذا يدل على أن المنهاج يحتاج إلى تطوير، وإدخال ما يفيد في تنمية الإبداعية لدى الطلبة، وكذلك تنمية مهارات التفكير العليا، وهذا واضح في المنهاج الفلسطيني؛ لأن لنسخة مازالت تجريبية لدى الطلبة، وهذا يتفق مع دراسة (على خضر، 1988).

أمّا الفقرتان (4) و (6) فقد حصلتا على أدنى درجة فإن هذا يدل على أن المنهاج يحتاج إلى إضافة تراعي الفروق الفردية بين الأفراد والفروق الفردية بين الجماعات كذلك، وكذلك بعض الأمور التي تخص حل المشكلات بطريقة جون ديوي، وهنا تبرز المشكلة في كون أن هذه الفقرات حصلت على أقل درجة في الفقرات الواردة في هذا البعد، وهذا ما يتفق مع دراسة (مجدي إبراهيم، 2001).

2- البعد الثاني" معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية:

الجدول (12)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد " معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية وكذلك ترتيبها في البعد (ن =244)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بهدف تنمية الإبداع لدى الطلبة.	300	1.230	0.639	40.98	7
2	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بتزويد المعلمين بما يستجد من أساليب تنمية الإبداع	340	1.393	0.797	46.45	6
3	عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	556	2.279	0.962	75.96	2
4	عدم توافر بيئة مدرسية مشوقة ومشجعة للطلبة.	520	2.131	0.993	71.04	5

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
5	عدم توافر رعاية صحية ونفسية واجتماعية في المدرسة.	540	2.213	0.979	73.77	4
6	عدم توافر الإمكانات والتجهيزات اللازمة لتنمية الإبداع.	548	2.246	0.971	74.86	3
7	عدم توافر الأمن من العقاب بأنواعه المتعددة.	564	2.311	0.952	77.05	1

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (7) والتي نصت على" عدم توافر الأمن من العقاب بأنواعه المتعددة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.05٪).

-الفقرة (3) والتي نصت على" عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.96٪).

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (2) والتي نصت على" عدم اهتمام الإدارة المدرسية بتزويد المعلمين بما يستجد من أساليب تنمية الإبداع" احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (46.45٪).

-الفقرة (1) والتي نصت على" عدم اهتمام الإدارة المدرسية بهدف تنمية الإبداع لدى الطلبة" احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (40.98٪).

إن المدرسة لا تستخدم العقاب بأنواعه المختلفة، وكذلك عدم اقتناع الإدارة المدرسية ومديرها بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهذا ما يتفق مع دراسة (مجدي إبراهيم ، 2001)، وكذلك حصلتا الفقرتان (2)، و (1) على أدنى درجة، فإن عدم اطلاع الإدارة المدرسية المدرسين على تنمية الإبداع لدى الطلبة وعدم تزويد المعلمين بما يستجد على تنمية

الإبداع لدى الطلبة وكذلك عدم تزويدهم بما يستجد من أساليب تنمية الإبداع، وهنا تبرز المشكلة في كون أن هذه الفقرات حصلت على أقل درجة في الفقرات الواردة في هذا البعد، وهذا ما يتفق مع دراسة (غوتام، 2001).

3- البعد الثالث" معوقات تتعلق بالمعلم:

الجدول (12)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث" معوقات تتعلق بالمعلم " وكذلك ترتيبها في البعد (ن =244)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.	324	1.328	0.742	44.26	6
2	عدم توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى الطلبة.	320	1.311	0.727	43.72	7
3	عدم تقديم المعلم حوافز تشجيعية لطلبته على أفكارهم غير التقليدية.	364	1.492	0.863	49.73	5
4	عدم احترام المعلم لأفكار وآراء طلبته.	456	1.869	0.993	62.30	3
5	عدم إعطاء المعلم لطلبته الوقت الكافي للتفكير في الإجابة.	476	1.951	1.001	65.03	1
6	عدم اهتمام المعلم بالأسئلة المفتوحة والتي تنمي التفكير التباعدي.	460	1.885	0.995	62.84	2
7	عدم اقتناع المعلم بأهمية تنمية الإبداع لدى طلبته.	444	1.820	0.986	60.66	4

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (5) والتي نصت على" عدم إعطاء المعلم لطلبته الوقت الكافي للتفكير في الإجابة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (65.03٪).

-الفقرة (6) والتي نصت على" عدم اهتمام المعلم بالأسئلة المفتوحة والتي تنمي التفكير التباعدي" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (62.84٪).

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا :

-الفقرة (1) والتي نصت على" عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي" احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (44.26٪).

-الفقرة (2) والتي نصت على" عدم توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى الطلبة" احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (43.72٪).

يرى الباحثان أن الفقرتان (5) و (6) قد حصلتا على أعلى درجة؛ لأن المعلم لم يعد إعداداً سليماً ويتأهل لتربية الأبناء وتعويدهم الإبداع في واجباتهم المدرسية ونشاطاتهم اللا صفية، وهذا يتفق مع دراسة (رشيد البكر، 2002). أما الفقرتان (1) و (2) فقد حصلتا على أدنى درجة وهذا بارز؛ لأن الناظر إلى حال المعلم يجد أنه لم يتلق دورات تدريبية في هذا المجال، وفي مجال تنمية لإبداع، وليس لديه أيضاً معرفة في أساليب تنمية الإبداع، وهنا تبرز المشكلة في كون أن هذه الفقرات حصلت على أقل درجة في الفقرات الواردة في هذا البعد، وهذا يتفق مع دراسة (سهيل دياب، 2005).

4 – البعد الرابع" معوقات تتعلق بالطالب :

الجدول (13)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الرابع" معوقات تتعلق بالطالب " وكذلك ترتيبها في البعد (ن =244)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	اعتقاد الطلبة أن عملية الإبداع تقتصر	664	2.721	0.694	90.71	1

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	على الأذكياء منهم.					
2	شعور الطلبة أن النظام التعليمي لا يحترم شخصياتهم.	640	2.623	0.784	87.43	2
3	خوف الطلبة من العقاب عند الوقوع في الخطأ.	636	2.607	0.797	86.89	3
4	اهتمام الطلبة بحفظ المعلومات وتخزينها من أجل الامتحان.	576	2.361	0.935	78.69	5
5	زيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية واكتظاظها.	568	2.328	0.947	77.60	6
6	عدم إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بأنشطة تنمي قدراتهم الإبداعية.	556	2.279	0.962	75.96	7
7	عدم تعويد الطلبة على التعبير عن أفكارهم وآرائهم	592	2.426	0.906	80.87	4

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (1) والتي نصت على" اعتقاد الطلبة أن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء منهم" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (90.71٪).

-الفقرة (2) والتي نصت على" شعور الطلبة أن النظام التعليمي لا يحترم شخصياتهم" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (87.43٪).

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (5) والتي نصت على" زيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية واكتظاظها" احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (77.60٪).

-الفقرة (6) والتي نصت على" عدم إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بأنشطة تنمي قدراتهم الإبداعية" احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (75.96٪).

إن الفقرتان (1) و (2) قد حصلتا على أعلى درجة وذلك لوجود المرشد الطلابي والمعلم المرشد – الغائب – الذي يعوّد طلابه ويوعيهم بأن الإبداع ليس فطرياً؛ وإنما يميل إلى جانب الاكتساب في هذا المجال، وهذا جاء من ضعف لإيمان لطالب بقدرته وذكائه التي وضعها الله بقدر في جميع البشر، وهذا ما أكدته دراسة (راندا الديب، 2010). أمّا الفقرتان (5) و (6) فقد حصلتا على أدن درجة؛ لأن هذا يعرقل العملية التعليمية ولا يعطي المعلم لفرصة عل تعويد الطلبة الإبداع، وهنا تبرز المشكلة في كون أن هذه الفقرات حصلت على أقل درجة في الفقرات الواردة في هذا البعد، وهذا يتفق مع دراسة (سهيل دياب، 2005).

5- البعد الخامس" معوقات تتعلق بالأسرة :

الجدول (14)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الخامس" معوقات تتعلق بالأسرة " وكذلك ترتيبها في البعد (ن =244)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	عدم معرفة الأسرة باكتشاف الطفل المبدع.	312	1.279	0.694	42.62	6
2	عدم معرفة الأسرة برعاية الطفل المبدع.	300	1.230	0.639	40.98	7
3	عدم إعطاء الطفل المبدع الاهتمام الكافي .	452	1.852	0.991	61.75	4
4	عدم مشاركة الطفل الموهوب في بعض النشاطات البيتية .	520	2.131	0.993	71.04	1
5	عدم إعطاء الطفل الموهوب الحرية من	496	2.033	1.002	67.76	2

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	قبل الوالدين.					
6	عدم التواصل والتواصل مع الأبناء .	456	1.869	0.993	62.30	3
7	عدم إعطاء الثقة بالأبناء من قبل الآباء .	408	1.672	0.947	55.74	5

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (4) والتي نصت على" عدم مشاركة الطفل الموهوب في بعض النشاطات البيتية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (71.04٪).

-الفقرة (5) والتي نصت على" عدم إعطاء الطفل الموهوب الحرية من قبل الوالدين" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.76٪).

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

-الفقرة (1) والتي نصت على" عدم معرفة الأسرة باكتشاف الطفل المبدع" احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (42.62٪).

-الفقرة (2) والتي نصت على" عدم معرفة الأسرة برعاية الطفل المبدع" احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (40.98٪).

إن حصول الفقرتين (4) و (5) على أعلى درجة، لأن الأسرة تحتاج إلى تأهيل وتدريب في اكتشاف الطفل المبدع وكذلك مشاركته بحرية في الألعاب التي تنمي لإبداع لديه، وهذا ما أكدته دراسة (رشيد البكر، 2002).

أمّا الفقرتان (1) و (2) فقد حصلتا على أدنى درجة لأن الأسرة تحتاج إلى تدريب على اكتشاف الطفل المبدع، وكذلك معرفة كيفية رعايته داخل الأسرة، فالطفل جزء لا يتجزأ من هذه الأسرة والتي هي الحضن الأول قبل المدرسة، وهنا تبرز المشكلة في كون أن هذه الفقرات حصلت على أقل درجة في الفقرات الواردة في هذا البعد، وهذا ما أكدته دراسة (أشرف عبد القادر، 2010).

ولإجمال النتائج قام الباحثان بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل بعد من أبعاد الاستبانة والجدول (15) يوضح ذلك:

الجدول (15)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك ترتيبها (ن =244)

الابعاد	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج	7	3888	15.934	3.711	75.88	2
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	7	3368	13.803	3.608	65.73	3
معوقات تتعلق بالمعلم	7	2844	11.656	3.052	55.50	5
معوقات تتعلق بالطالب	7	4232	17.344	2.663	82.59	1
معوقات تتعلق بالأسرة	7	2944	12.066	2.972	57.46	4
الدرجة الكلية	35	17276	70.803	6.376	67.43	

يتضح من الجدول السابق أن "البعد الرابع: " معوقات تتعلق بالطالب" قد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (82.59٪)، تلى ذلك "البعد الأول: " معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (75.88 ٪)، ثم جاء "البعد الثاني: " معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية" ليحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (65.73٪)، وجاء "البعد الخامس: " معوقات تتعلق بالأسرة" في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (57.46٪)، وأخيراً جاء البعد الثالث: " معوقات تتعلق بالمعلم " في المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (55.50٪)، ولقد كان الوزن النسبي للدرجة الكلية للاستبانة (67.43 ٪).

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الاول من فروض الدراسة على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الصحة النفسية في التخفيف من معوقات الإبداع للطفل الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بالمدرسة والمنهاج	ذكر	150	16.280	3.816	1.846	0.066	غير دالة إحصائيا
	أنثى	94	15.383	3.486			
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	ذكر	150	13.693	3.537	0.601	0.549	غير دالة إحصائيا
	أنثى	94	13.979	3.730			
معوقات تتعلق بالمعلم	ذكر	150	11.480	2.816	1.137	0.257	غير دالة إحصائيا
	أنثى	94	11.936	3.391			
معوقات تتعلق بالطالب	ذكر	150	17.400	2.408	0.412	0.680	غير دالة إحصائيا
	أنثى	94	17.255	3.037			
معوقات تتعلق بالأسرة	ذكر	150	12.013	2.826	0.346	0.730	غير دالة إحصائيا
	أنثى	94	12.149	3.206			
الدرجة الكلية	ذكر	150	70.867	5.983	0.196	0.845	غير دالة إحصائيا
	أنثى	94	70.702	6.990			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (242) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.98

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (242) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.62

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الصحة النفسية في التخفيف من معوقات الإبداع للطفل الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وهذا يدل على أن الطفل (ذكر أو أنثى) على حد سواء يحتاج إلى تدريب وتأهيل في التنمية الإبداعية وهذا ما أيدته النتائج أنه لا فرق بينهما في هذا المجال، وهذا ما أيدته دراسة كل من (أشرف عبد القادر، 2010) و دراسة (راندا الديب، 2010).

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بالآتي:

1. ضرورة تأهيل وتدريب الأسرة على كيفية تنمية الإبداع لدى أطفالهم، من خلال دورات تدريبية تعقد لهم.
2. العمل على تزويد المنهاج ببعض المعلومات التي تساعد على تنمية الإبداع لدى الطفل، عن طريق وضع برامج في النشاطات التربوية غير الصفية للتلاميذ بمشاركة المعلمين.
3. تفعيل دور المدرسة – إدارةً وبيئةً – لتوائم العملية الإبداعية عند الطفل، عن طريق وضع برامج في النشاطات التربوية غير الصفية للتلاميذ بمشاركة المعلمين.
4. تأهيل المعلم وتدريبه على تنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذه، وذلك بعقد اللقاءات وورش العمل التي تعقد لهم وذلك بعقد.

المراجع والمصادر

1- إبراهيم، مجدي أحمد (2001) : بعض المعوقات المجتمعية والتعليمية وانعكاساتها على الإبداع لدى تلاميذ المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة وإمكانية التغلب عليها، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد السابع، العدد الرابع، أكتوبر، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ص ص 183 - 212.

2- أبو حطب، فؤاد (1993): تقويم الإبداع، الإبداع في المدرسة "تحرير مراد وهبة، القاهرة :معهد جوته.

3- البكر، رشيد بن النوري (2002): معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، **مستقبل التربية العربية** ، مج 8، ع 25، أبريل، مصر ، ص ص 45 – 98.

4- حتاته، شريف (1992): عن القهر والإبداع ، **مجلة فصول** .يوليو، مصر، ص ص 32 -54.

5- الحمادي، علي (1999): **شرارة الإبداع**، سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري (1)، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان.

6- حمود، رفيقة (1997): معوقات الإبداع، **المؤتمر العلمي الخامس** (التعليم من أجل مستوى علمي أفضل)، مج 1 ، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، ص ص 182 – 190.

7- جروان، فتحي (1998) **الموهبة والتفوق والإبداع** ، ط 1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين، الإمارات.

8- خضر، علي (1988): طفل ما قبل المدرسة نموه النفسي ورعايته تربوياً، **رسالة الخليج العربية**، السعودية، السنة التاسعة، العدد27، ص ص 155 – 213.

9- خير الله، سيد (1991): **بحوث نفسية وتربوية**، ط2 ، دار النهضة العربية، بيروت.

10- دياب، سهيل رزق (2005): معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة، **المؤتمر الثاني لكلية التربية** ، الجامعة الإسلامية، نوفمبر، غزة، ص ص 421 – 442.

11- الديب، رندا مصطفى (2010): طرق الكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، المؤتمر العلمي، كلية التربية، جامعة بنها، يوليو، مصر، ص ص 743 – 756.

12- الرميحي، محمد (1986) الإبداع الثقافي ومعوقاته في أقطار مجلس التعاون، مجلة التعاون، العدد الأول، السنة الأولى، ص ص 107 – 123.

13- زهران ، حامد (2002): التوجيه والإرشاد النفسي، ط3 ، عالم الكتب ،القاهرة .

14- السيد، يسري مصطفى (2010) : الإبداع في العملية التربوية، مركز الانتساب الموجه، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات.

15- صالح، نيفين (2011): بالخطوط والألوان طفل ذكي وفنان، موقع إسلام أون لايـــــــــــــــن.

http://www.jalaan.com/forum/showthread.php?t=11820

16- الطيبي، عكاشة عبد المنان (1999): موسوعة الطفل الصحية والنفسية – فن تنشئة الأطفال، ج 7، دار الجيل، بيروت، لبنان.

17- عبادة، أحمد (2001): التفكير الابتكاري " المعوقات والميسرات" ، مركز الكتاب للنشر ، ط1، مصر.

18- عبد القادر، أشرف أحمد (2010): الاحتياجات الإرشادية للطفل المبدع في ضوء معوقات الإبداع، المؤتمر العلمي، كلية التربية ، بنها، يوليو، مصر، ص ص 31 – 48.

19- عبد الله، محمد قاسم (2003): سيكولوجية الذاكرة قضايا واتجاهات حديثة, مطابع السياسة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

20- مضية، محمد سعيد (2011) : التربية أداة التحوّل الاجتماعي، مطبعة الخليل، الخليل، فلسطين.

21- وهبة، مراد (1993) : الإبداع مدخل إلى التعليم. الإبداع في المدرسة، معهد جوته، القاهرة.

22- Amabile,T.M. (1983) "The social Psychology of Creativity ." In journal of Personality and social psychology, V01.87

23- Sandifer, P.D.(1972) "The relationship between creativity and Academic achievement." Dissertation Abstract International

24- Torrance, E,P. (1965): **Rewarding Creative Behavior**. New Jersey: Prentice Hall,inc, p.35.

25- **Gautam, Kanak(2001). Conceptual blockbuster creative idea generation teachniques for health administrators, Hospital topics,74(4).**

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

عنوان الورقة	الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين
الباحث	أ.د مهند محمد عبد الستار النعيمي م.م سناء علي حسون الخزرجي
مقدم الورقة	أ.د مهند محمد عبد الستار النعيمي
الجهة الموفدة	جامعة ديالى – مديرية تربية ديالى /العراق

مشكلة البحث

تبرز مشكلة هذا البحث في التساؤلات الآتية:-

1. هل يتمتع المرشدون التربويين بمستوى مقبول من اتجاه نحو المستقبل ؟
2. هل يتميز المرشدون التربويون بالذكاء الانفعالي ؟
3. هل هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي واتجاه المستقبل ؟
4. هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي والاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين تربويين على وفق المتغيرات الآتية:-

   أ. النوع (ذكور— إناث).

   ب. مدة الخدمة.

أهمية البحث

لأهمية مفهوم الذكاء الانفعالي أخذت الكثير من الأبحاث والدراسات تتجه نحوه، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباطه بمتغيرات عدة فقد ارتبط طردياً بعمليات التفكير والدافعية المعرفية والأداء المعرفي والموهوبية الانفعالية والعمر والرضا عن العمل والالتزام الوظيفي والشخصية الميالة للنشاط (Mayer , 2001 , p:112).

ويعد الذكاء الانفعالي جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان. فقد أكدت الدراسات أن المنظومة الانفعالية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير وهي تحدد معالم الشخصية منذ وقت مبكر من حياة الفرد.

أهداف البحث

يرمي البحث الحالي التعرف على:

1. قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين.
2. تعرف الفروق في الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين على وفق المتغيرين الآتيين:-

- النوع (ذكور – اناث).
- مدة الخدمة (1 – 5)، (6 – 10)، (11 سنة فأكثر).

3. قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين.
4. تعرف الفروق في اتجاه المستقبل لدى المرشدين التربويين على وفق المتغيرين الآتيين :–
   - النوع (ذكور – إناث).
   - مدة الخدمة (1 – 5)، (6 – 10)، (11 سنة فأكثر).
5. تعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين.

حدود البحث

تشمل حدود البحث ما يأتي:

- المرشدين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية لتربية محافظة ديالى.
- لكلا النوعين (ذكور –اناث).
- للعام الدراسي 2010 –2011.
- مدة الخدمة لدى المرشدين.

تحديد المصطلحات

1– الذكاء الانفعالي: (Emotional Intelligence) وقد تم تعريفه من بعض الباحثين وكما يأتي:

- **ساوفي ومابر (1990, Salovey&Mayer):**

قدرة الفرد على مراقبة مشاعره الشخصية وانفعالات الآخرين وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله.(Salovey & Mayer , 1990 , p:189)

- **جولمان (Goleman, 1995):-**

أنه قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستعمال هذه المعرفة لانجاز قرارات سليمة. (Goleman , 1995, p:13)

- **أبراهام (Abraham, 2000):**

مجموعة من المهارات التي تسهم بالتقييم الذاتي الدقيق للانفعال والكشف عن الإشارات الانفعالية لدى الآخرين واستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته. (Abraham , 2000 , p:238)

- **بارون (Baron,2000):**

يشير إلى كيفية تفاعل الفرد من خلال استخدام معرفته في المواقف الحالية وفهم الفرد لذاته وللآخرين وعلاقته مع الناس والتكيف مع مطالب البيئة. (Baron , 2000 , p:1)

- **(رزق، 2003):**

قدرة الفرد على الإدراك الجيد والتحديد والفهم الدقيق وتقييم الانفعالات الذاتية والتعبير عنها وتنظيمها والرغبة في إثرائها والتحكم فيها وضبطها واستثارتها عندما تعمل على تسهيل التفكير وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها. (رزق، 2003، ص: 68)

وقد تحدد تعريف الباحثان للذكاء الانفعالي بتعريف جولمان (Goleman (1995 المذكور سابقاً ليكون تعريفاً نظرياً يعتمد عليه في هذه الدراسة الحالية، كونهما تبنى نظرية جولمان (Goleman (1995 للذكاء الانفعالي. أما التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الانفعالي.

2- المرشد التربوي :Educational Counsellor

- **عرفته وزارة التربية العراقية (1980) بأنه:**

الكادر المدرب المسؤول عن تقديم الإرشاد لمساعدة الأفراد على تخمين قدراتهم وقابليتهم واهتمامهم وذلك بتقديم المعلومات الضرورية والمناسبة التي تعتمد أساساً لاتخاذ القرار. (وزارة التربية، 1980، ص: 17)

- عرفه الداهري (2000) بأنه:

الشخص الذي امتهن الإرشاد التربوي وتخصص فيه وأعد له وتدرب عليه. (الداهري، 2000، ص 74)

وتبنت الباحثان تعريف وزارة التربية للمرشدين التربويين

3- اتجاه نحو المستقبل: عرفه

- آدلر (Adler، 1928) بأنه: حالة الكمال الذي يكافح الفرد للوصول إليها عن طريق السعي إلى التفوق والنجاح وتعويض النقص. (Adler , 1928 , p. 98)

- روجرز (Rogers ،1951) بأنه: الوصول إلى الذات المثالية التي يطمح الفرد في الوصول إليها، والتي تتضمن أفضل ما يتمناه الفرد لنفسه من إنجازات ومكانة اجتماعية. (Rogers , 1951 , p: 487)

- اولبورت (Allport، 1955) بأنه: تحقيق المقاصد (Intentions) التي وضعها الفرد لنفسه، ويسعى إلى تحقيقها من خلال عملية الكفاح المناسب الذي يتضمن استمرارية دفعا لفرد إلى الأمام. (Allport , 1955 , p: 46).

وقد تحدد تعريف الباحثان للاتجاه نحو المستقبل بتعريف ادلر (1928) **Adler** المذكور سابقاً ليكون تعريفاً نظرياً يعتمد عليه في هذه الدراسة الحالية، كونهما تبنيا نظرية ادلر (1928) **Adler** للاتجاه نحو المستقبل. أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في إجابته على مقياس اتجاه المستقبل.

الإطار النظري

أولا: الـذكاء الانفعـالي Emotional Intelligence

التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الانفعالي:

تعود الجذور التاريخية لمصطلح الذكاء الانفعـالي Emotional Intellignce قبـل تسميته بهذا الاسم إلى عصر (أفلاطـون) فمنـذُ ذلـك العـصر ظـل الإحـساس يتفـوق الـنفس وقدرتها على مواجهه العواصف العاطفية والانفعاليـة الناتجـة عـن ضـربات القـدر بـدلاً مـن الاستسلام لها لكي نصبح عبيداً لها أي العاطفة، ظل هذا الإحساس فضيلة تستحق الإشادة بها دائماً وكانت الحكمة اليونانية لهذه الفضيلة هي " سوفروزايم " " Sophrozyme " أي الانتباه والـذكاء في إدارة حياتنـا "بمعنـى الاتـزان والحكمـة " وهـي الـتي أطلـق عليهـا الرومان والكنيسة المسيحية القديم اسم " Temprraantia "، أي ضـبط الـنفس أو كـبح جماح الإفراط في الانفعال، والهدف من ذلك تحقيق التوازن الانفعالي ولـيس قمـع الانفعـال، لأن لكل شعور قيمته ودلالته، فالحياة دون انفعال وعاطفة تصبح إرضاء قاحلة ومملة منقطعة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها. (العلوي، 2001، ص5)

وفي الستينات من القرن الماضي توصل جيلفورد (Gallford) إلى أن الذكاء تكـوين معقد يتألف من ثلاثة أبعاد رئيسة هي:-

بعد العمليات. (operafions Dimension)

بعد النواتج. (Productions Dimension)

بعد المحتـوى (ontent Dimension) الـذي يـضم المحتـوى الـسلوكي الـذي يشير إلى المضمون الاجتماعي للـسلوك الـذي يأخـذ شـكل القـدرة علـى فهـم أفكـار ومـشاعر وسلوكيات الآخرين والقدرة على التفاعل الاجتماعي، وهذه هي أشـارات الـذكاء الانفعـالي.(الربيعي، 2001، ص29)

وفي الثمانينات من القرن الماضي قدم هواد جاردنر (1983) H. Gardner نظرية في الذكاء فتحت باباً لمفهوم الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، إذ يرى (جاردنر) أن الذكاء بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة نسبياً عن بعضها البعض، وتشكل كل قدرة منها نوعاً خاصاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ.(راضي، 2001، ص204)

وفي عام (1988) توصل روبرت ستيرنبرغ R. Sternborg إلى (النظرية الثلاثية للذكاء)، وبين أن الذكاء بنية تتألف من ثلاثة أبعاد هي (بعد المكونات، والبعد السياقي، وبعد الخبرات) وأن الذكاء الانفعالي يقع في بعد الخبرات من ذكاء الفرد. (الزغلول والهنداوي، 2004، ص315)

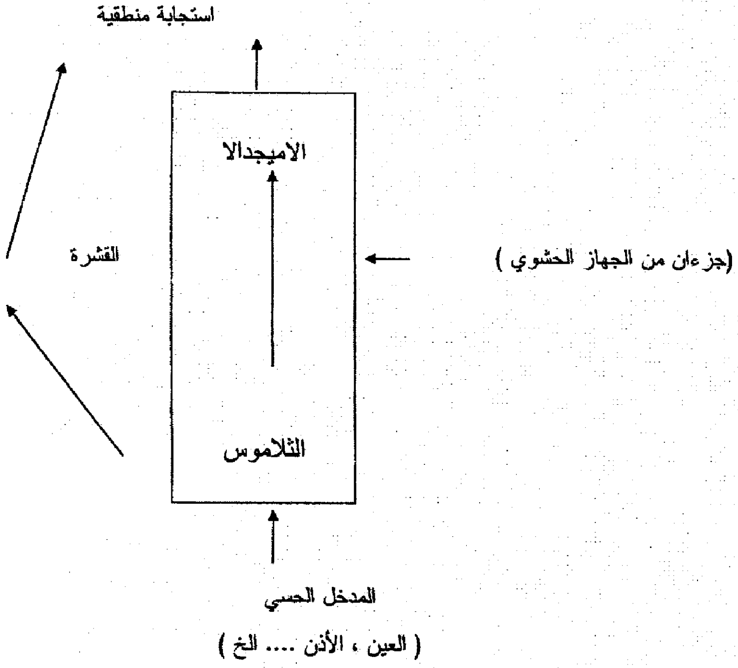
الأسس الفسلجية والعصبية للذكاء الانفعالي:-

تؤدي ميكانزمات الجهاز العصبي وتفاعلاته دوراً مهماً في تشكيل الذكاء الانفعالي، فكلما كان الجهاز العصبي صحيحاً وقوياً ومتطوراً كلما سلك الأفراد سلوكاً يشير إلى أنهم يتمتعون بمميزات جيدة من جميع الوجوه التربوية والنفسية والبدنية.(المخزومي، 2002، ص43)

ولقد أدت التجارب والمكتشفات الحديثة إلى بناء أنموذج للعقل الانفعالي (Emotional mind) يفسر كم مما نفعله وراءه دوافع انفعالية، وإلى أي مدى يكون للانفعالات منطقها الخاص بها، وهذا الأنموذج يساعدنا في فهم كيف يكون الفرد منطقياً (Rational) وغير منطقي أحياناً أخرى (Irrational) (Goleman ,1995 , p: 92) لقد استحدث جيرجوي (1995) Gauregui مصطلح الجهاز الانفعالي (Emotional system) لتضمين التركيب النيورولوجي لتفسير كيف يتكون الجهاز الانفعالي، فالمكونات الجسمية التي تكون (ممثلة الدماغ) هي القرص الصلب Hardware، الذي يعمل وفقاً لبعض أنماط تشغيل النظم، أن هذا القرص يعمل تحت أشراف الأقراص الدماغية المعرفة التي تتشكل ضمن البرمجة الوراثية أو عبر القنوات الحسية

والتي تسمح للدماغ بالضغط على الفرد لأداء أفعال معينة وهذه الأقـراص المرنـة لهـا جـذورها البيولوجية والثقافية. (مبيض، 2003، ص64)

لقد بينت أعمال طبيب الأعصاب لودو (1988) Lowdo كيفية عمل الدماغ بعد أن يستقبل المدخلات سواء أكانت مدخلات حسية قادمة من العالم الخارجي عبر الحـواس أو قادمة من الذاكرة طويلة المدى بأنواعها المختلفة والشكل رقم (6) يوضح ذلك.



الشكل رقم (6)عمل الدماغ بعد استقبال المدخلات الحسية الخارجية(الريماوي ، 2004 ، ص 248)

النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي

أولاً: نظرية مايرو سالوفي (1990) Mayer & Salovey

يعتبر كل من سالوفي وماير أول من قدما نظرية ومفهوم الـذكاء الانفعـالي مـن خـلال تقديم نموذج للذكاء الانفعالي نشراه في كتابهما (الخيال، المعرفة، الشخصية) عام (1990

). (خوالدة، 2004، ص29) ويريان في نموذجهما أن الانفعال يمنح الفرد معلومات مهمة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء. (المصدر، 2008، ص10) فالذكاء الانفعالي من وجه نظرهما هو صورة من الذكاء، والأفراد الذين يتميزن بذكاء انفعالي عالي يمكنهما استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في والمشاعر والانفعالات. (عثمان، 2001، ص173) وقد عدا الذكاء الانفعالي بأنه قدرة معرفية راقية تستلزم قدرات مثل العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء وأن يكون الفرد قادراً على التفكير الصحيح في محتوى الأمور ولديه قدرة على تحليل الأجزاء ورؤية العلاقات بين بعضها البعض ومع الكليات وكما اعتبرا الذكاء الانفعالي الصورة الثانية للذكاء. (الناشئ، 2005، ص1)

ووفقاً لهذه النظرية فأن طبيعة الذكاء الانفعالي تكمن في كون الفرد قادر على إدراك انفعالاته، وتقييمها والتعبير عنها بدقة، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها حينما تسهل الانفعالات عملية التفكير، وهو أيضاً القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي العقلي. (Kim,1999)

وفي نظرية (ماير وسالوفي)،هناك أربعة مجالات للذكاء الانفعالي هي:

1. التحديد الانفعالي (Emotional Identification):

هو القدرة على إدراك مشاعر الفرد ومشاعر من حوله من البشر.

2. التسهيلات الانفعالية للتفكير. (Emotional Facitation of Thought):

أي القدرة على إنتاج وترقية الانفعال، وكيفية التفاهم، والتعامل مع الانفعال.

3. الفهم الانفعالي (Emotional understanding):

أي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة أو السلاسل الانفعالية، وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4. الإرادة الانفعالية (Emotional management):

أي القدرة على إدارة الفرد لانفعالاته وعلاقته بالانفعالات الآخرين.(رزق، 2003، ص82)

وقد قدم (مايروسالوفي) في عام (1997) قائمة بهذه المجالات وفروعها مرتبة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات النفسية المتكاملة بشكل أكبر، فعلى سبيل المثال يختصر الفرع الأول بالكفايات البسيطة في استلام الانفعال والتعبير عنه، وعلى العكس تختص الفروع الأخرى الأعلى مستوى بـ (الضمير والقيود الانفعالية).(الأزرق، 2003، ص101)

ويرى كل من (مايروسالوفي) أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء انفعالي عالي يتوقع أن يتقدموا بشكل أسرع من خلال الكفايات المحددة ومن خلال السيطرة عليها بشكل أكبر، والجدول (2)، يوضح المجالات الأربعة التي حددها (مايروسالوفي) للذكاء الانفعالي.

الجدول (2)

" مجالات الذكاء الانفعالي على وفق نظرية مايروسالوفي "

1- التقدير والإدراك الحسي والتعبير عن الانفعالات

Perception And expression Appraisal Of Emotional

القدرة على تحديد الانفعالات الفيزولوجية والمشاعر والأفكار لدى الفرد.	القدرة على تحديد الانفعالات لدى الغير من خلال اللغة والصوت والسلوك.	القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات التي لها علاقة بتلك الانفعالات.	القدرة على التميز بين الانفعالات الصريحة والضمنية.

2- التسهيلات الانفعالية للتفكير: Emotional facilitation of thinking

الانتباه إلى المعلومات	التحكم بالانفعالات	القدرة على تغير الحالة الانفعالية مثلاً: من التشاؤم إلى التفاؤل	القدرة على تشجيع الانفعالات لأساليب خاصة في حل المشكلات مثال على ذلك عندما تسهل السعادة التفكير الاستقرائي والإبداع

3- فهم الانفعالات وتحليلها: توظيف المعرفة الانفعالية:

Understanding and analyzing emotional: Employing emotional

القدرة على أعطاء عنوان للانفعالات تميز العلاقات بين الكلمات والانفعالات مثل التميز بين الحب والإعجاب	القدرة على تغير المعاني التي تحملها العلاقات بين الانفعالات مثل الحزن غالباً ما يرافق الخسارة	القدرة على فهم المشاعر المعقدة مثل مشاعر الحب والكره	القدرة على تميز الانتقال المحتمل لانفعالات مثل الانتقال من الغضب إلى الرضا ومن الغضب إلى الخجل

4- الإدارة الانفعالية Emotional management:

القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة منها وغير السارة	القدرة على الارتباط أو الانفصال عن الانفعال	القدرة على عكس الانفعالات للفرد والغير	القدرة على إدراك الانفعالات وتعديل السلبية منها وتعزيز الايجابية دون كبتها أو المبالغة فيها

(الناشي، 2005، ص22)

وقد استخدم Salovy & Mayer مصطلح ما وراء المزاج Meta Mood (O'hallovan,1994) ليشيرا إلى تأمل الإنسان في انفعالاته، وتناغماً مع مصطلح ما وراء المعرفة Meta Cognation الذي يشير إلى الوعي بعملية التفكير. (جولمان، 1995، ص73).

ولقد حاولت العديد من الأبحاث دراسة الذكاء الانفعالي على وفق مجالات هذه النظرية وربطها مع العديد من المتغيرات، ففي دراسة تحليلي عاملية توصلت دراسة بيس (Beac ، 2010) إلى أن المجالات الأربعة للذكاء الانفعالي بحسب نظريه (مايروسالوفي) ترتبط بعلاقة ارتباطية موجبة ودالة باتجاه نحو المستقبل، وأن التشبع الأكبر على مجال (فهم الانفعالات) ومجال (إدارة الانفعالات) في الذكاء الانفعالي وأن الفروق كانت لصالح الإناث بدرجة أكبر مما هي عند الذكور. (Bean & Rody , 2011 , p.200)

كما أشارت دراسة بين ورودي (2011) Bean & Rody إلى أن مجال إدارة الانفعالات في الذكاء الانفعالي يرتبط بعلاقة دالة وعالية جداً باتجاه المستقبل، وأن الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية مقياس اتجاه نحو المستقبل، قد أظهروا استجابات أكثر إيجابية على المجالات الأربعة للذكاء الانفعالي، وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي بمجالاته الأربعة يرتبط بعلاقة دالة موجبة مع الأمل Hope، والاستقرار النفسي، (Psychological stabilith)، والاهتمام الاجتماعي. (Bean & Rody , 2011 , p.11-13) وقد أشارت دراسة عزيز (2009) إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائية بين كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد وان لا توجد فرق ذات دالة إحصائية بحسب سنوات الخدمة و الجنس. (عزيز ,2009 , ح)

ثانياً / نظرية دانييل جولمان Danial Goleman Theory

لقد نشر دانييل جولمان مصطلحه للذكاء الانفعالي في كتابه عام (1995) وأشار فيه بأن فهم الانفعالات والسيطرة عليها هي أحد المفاتيح الرئيسية في الصحة والنجاح في الحياة (Smith , 2003 , p.438) وأشار إلى أن العمل الرائد الذي قاد لمثل هذا الفهم يعود الفضل فيه إلى ايكمان (Ekman) وسيمسور اشتين (Cemor Ebsion) والذي يمثل أحد أهم اكتشافات هذين العالمين في تحديد وتوصيف عقلين منفصلين وفي نفس الوقت متداخلين هما العقل المنطقي (Rational Mind) والعقل الانفعالي أو المخ الانفعالي (Emotional Mind) وهناك تنسيق وتناغم بين العقلين. (الريماوي، 2004، ص239)

وفي عام 1995 (جولمان) (Goleman) في كتابه الذكاء الانفعالي، حدد مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي بـ:

1. الوعي الذاتي (Self – Awareness):

أي قدرة الفرد على تحديد وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح، والوعي الذاتي هو أساس الثقة بالنفس، فالفرد في حاجة

ليعرف أوجه القوة والضعف لديه، ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته، وقد اعتقد (جولمان) أن الوعي الذاتي ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي، لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي وبطبيعة الحال فإن الفكرة لا تشير إلى إخماد المشاعر وإنما الوعي بهذه المشاعر بأن تستطيع التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة. (الأعسر وكفافي، 2002، ص28)

2. معالجة الجوانب الانفعالية (Emotional Manipulation):

وهو أن يعرف الفرد كيف يعالج ويتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي. (جولمان، 2000، ص389)

3. الدافعية (Motivation):

يعد التقدم والسعي نحو الدوافع الذكاء الانفعالي ومن خلاله يكون لدى الفرد القدرة لمعرفة خطواته خطوة خطوة نحو تحقيق أهدافه ويكون لديه المثابرة والحماس وصولاً لتحقيق النجاح.

4. التعاطف (Empathy):

أي القدرة على تفهم الآخرين وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم الانفعالية، فالشخص المتعاطف قادر على القراءة الذاتية لمشاعر والانفعالات الآخرين بدقة من صوتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة ما يقولون، كما أنه قادر على التوحد معهم انفعالياً، وعلى فهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والتناغم معهم والاتصال بهم، ومعايشة مشكلاتهم، وإعطائهم الحلول لها.

5. المهارات الاجتماعية (Social skills):

إن من المهارات الأساسية في الحياة والتي يجب على الأفراد تعلمها هو مهارة فن العلاقات وكيفية التعامل الصحيح مع الآخرين وكيفية تهدئة النفس ووقت الغضب. (خوالدة، 2004، ص38-63)

أي القدرة على إدارة العلاقات الاجتماعية بكفاءة، وإقامة علاقات سهلة مع الآخرين، والفرد ذو المهارة الاجتماعية العالية يمكن أن يقنع الآخرين ولديه قدرة التفاوض وحل النزعات، وغالباً ما يكون لديه أصدقاء كثيرون، ويقيم العمل الجماعي والتعاون، ويتمتع لمستوى عالي من النجاح المهني.(Barent , 2005 , p.15).

ثالثاً / نظرية بار- أون (1988) Bar- on theory:

صاغ بار- أون عبارة حاصل الانفعال (EQ) بوصفة نظيراً لحاصل الذكاء (IQ) في رسالته الطبية في نهاية عام (1988) التي كانت متوافقة مع الاهتمام المتزايد بأثر الانفعالات في الوظيفة الاجتماعية وقد حصل ذلك قبل أن يتمتع الذكاء الانفعالي بالاهتمام المتزايد والواسع الشعبية الذي يتمتع به اليوم. (عزيز، 2009، ص34)

واتجه بار– اون في معالجة موضوع الذكاء الانفعالي ضمن الإطار لنظرية الشخصية، وذلك من خلال طرح نموذج للرفاهية الإنسانية، ليبني في إطاره أول محاولة لقياس الذكاء الانفعالي وقد استخدم بار في رسالة الدكتوراه التي كتبها مصطلح (العامل الانفعالي) وفي ضوء هذا النموذج يطرح بار– اون تعريفاً للذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على القدرة الكلية للشخص في التوافق مع المطالب البيئة، ويتضمن :–

أ– القدرة على الوعي والفهم والتعبير عن الذات.

ب– القدرة على الوعي والدخول في علاقات فعالة مع الآخرين.

ت– القدرة علة التعامل مع الانفعالات الشديدة وضبط المحفزات والاندفاعات الذاتية.

ث– القدرة على التوافق مع وحل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية أو الاجتماعية.(عزيز، 2009 ص26)

وقد ضمن (بار ـ أون) أنموذجه التفسيري الذي قدمه بخمسة مكونات رئيسة للذكاء الانفعالي: منال

1- الذكاء الشخصي الداخلي (Interpersonal Intelligence) ويتضمن:

أ- الوعي الذاتي الانفعالي (Emotional Self – Awareness): هو القدرة على التعريف على مشاعر الفرد، وانفعالاته، وفهمها، وتمييزها.

ب- الإصرار (التوكيدية) (Assertiveness): هي القدرة على التعبير عن المشاعر، والأفكار، والدفاع عنها.

ت- تحقيق ألذات (Self – Actualization): هي القدرة على التعرف عن الانفعالات الكامنة في الفرد، ويسعي الفرد لتحقيق أهدافه، والاستمتاع بما حققه.

2- مهارات العلاقة مع الآخرين (Interpersonal Intelligence) ويتضمن:

أ- التعاطف (Empathy): هو القدرة على الانتباه على فهم مشاعر الآخرين وتقديرها، أي القدرة على قراءة انفعالات الأشخاص الآخرين.

ب- المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility): قدرة الفرد على الإيضاح للآخرين بأنه عضو متعاون ومساهم وبناء في الجماعة الاجتماعية.

3- القدرة على التكيف والموائمة (Adaptability) تتضمن:

أ- حل الشكلات (Problem solving):

والقدرة على تشخيص المشكلات وتحديدها فضلاً عن التوصل إلى الحلول الفاعلة وتنفيذها.

ب-اختبار الواقع (Reality Testing):

هو القدرة على تقيم التطابق والانسجام بين ما مر به الفرد من خبرات ذاتية وبين ما هو موجود للفعل من خيرات.

ت-المرونة (Flexibility):

القدرة على تكييف انفعالات الفرد وأفكاره وسلوكه وفق المواقف والظروف المتغيرة.

4- إدارة الضغوط النفسية (Stress management) وتتضمن:

أ. تحمل الضغوط النفسية (Stress tolerance):

القدرة على الصمود أمام الأحداث الشديدة والتعامل مع الضغوط بفاعلية وثقة.

ب. السيطرة على الاندفاع (Impulse control):

القدرة على مقاومة أو تأجيل نزوة أو حافز من خلال التوقف عن العمل وأخذ الوقت المناسب للتفكير.

5 - المزاج العام (General mood) ويتضمن:

أ. السعادة (Happiness):

القدرة على الشعور بالرضا عن الحياة سواء كان الفرد وحده أو مع الآخرين.

ب. التفاؤل (Optimism):

هو القدرة على النظر إلى الجانب المشرق من الحياة والحفاظ على اتجاهات ايجابية عند مواجهة المصاعب.

وقد اعتمد على هذه المهارات في بناء بطارية معامل الكفاءة الانفعالية.(Cory , 2002 , p:2-6)

ويرى (بار- اون) أن أهمية هذا الأنموذج قد تم توضيحها من خلال قدرته على تفسير الجوانب المختلفة الخاصة بالسلوك البشري وأدائه، وأن هذا الأنموذج على الرغم مما توصل إليه من بحث فأنه ما زال تحت التطوير، لذا فأنه لا يعد أنموذجا ثابتاً ومستقراً على مدى الوقت وعلى مختلف الثقافات.(عزيز، 2009 ص26) كما توصلت دراسة كان ولويس (2010) Kan & lewis إلى أن مكونات الذكاء الانفعالي في نظرية (بار - أون) لها قدرة تنبؤية بالعديد من السمات التي يمتلكها الفرد، وأن التحليل العاملي لها كشف عن أنها مكونات ذات بعد واحد، وأن لها علاقة ارتباطية قوية مع أنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتضمن على سمة (الانبساطية) والعصابية، والانفتاح، والانسجام، وصحوة الضمير. (Kan & lewis , 2010 , p: 14-23)

ثانيا: الاتجاة نحو المستقبل

أهم النظريات المفسرة للاتجاه نحو المستقبل

1. نظرية آدلر Adler:

أشار آدلر إلى أن الكفاح من اجل التفوق **Striving of Superiority** هو الهدف النهائي الذي يكافح من اجله كل الناس، وقد عنى به الكفاح من اجل الكمال، والارتفاع نحو الأعلى، والتقدم من السلب إلى الإيجاب، والانطلاق من الحاضر إلى المستقبل، وانه شئ ضروري للحياة، فكل عمل نقوم به يتبع دفع وتوجيه هذا الكفاح الذي يعمل باستمرار ولا يمكن أن تخلو منه الحياة ذاتها، ولان الحياة تعبر عن نفسها كونها حركة مستمرة نحو هدف المحافظة على الفرد وبقاء النوع من خلال الكفاح من اجل التكيّف الأفضل.

(شلتز، 1983، ص 72) وبين آدلر إلى أن الكفاح من اجل التفوق ناتج عن شعور الفرد بالنقص الذي يدفع به إلى محاولة التغلب على نقصه من خلال عملية التعويض **Compensation**، والسعي إلى وضع أفضل يعوّض فيه الفرد عن مشاعر النقص عن طريق الاندفاع لتحقيق التفوق والكمال عن طريق وضع أهداف وغايات وطموحات مستقبلية يجاهد من اجل الوصول إليها وتحقيقها للتحرر من الشعور بالنقص، وبلوغ المكانة التي يطمح إليها وتشبع لديه الرغبة في الاستمرار في السمو والكمال.(رمزي، 1981،ص74)

2. نظرية يونك Jung:

إن رؤية يونغ للشخصية هي رؤية للمستقبل كما هي رؤية للماضي، بمعنى أنها تنظر إلى الأمام متطلعة إلى مستقبل نمو الشخص والى تطوره، كما أنها تنظر إلى الخلف بمعنى أنها تأخذ الماضي بالحسبان وبلغة يونغ (إن الإنسان تحركه الأهداف بقدر ما تحركه الأسباب)، فالسلوك عنده يتبع أهداف الفرد وطموحاته وغاياته كما يتبع تاريخه وماضيه، أي انه مشروط بالغائية والعلية معا.(هول ولندزي، 1972، ص 109) لقد أعطى يونغ صورة أكثر ايجابية عن الطبيعة البشرية، فهو يرى أن الفرد يحاول باستمرار أن ينمو ويتطور ويتحسن، وان الناس أفراداً وجماعات ينظرون إلى المستقبل ويتطلعون إليه ويتحركون

باتجاهه، وإنهم يمتلكون الأمل دائما لان يصبحوا أفضل مما هم عليه في الحاضر.(شلتز، 1983، 175) وان جميع الدلالات تشير إلى أن مستقبل الإنسان سيظل يتحسن باستمرار، فالرجل الحديث على وفق منظور يونغ تطور وتقدم كثيراً عما كان عليه الرجل البدائي بسبب تطور أهدافه وغاياته. (Bischof ,1970,p: 167).

3. نظرية موراي Murray

إن منظور موراي للطبيعة البشرية ايجابي ومتفائل، فقد كان صريحا في نقده لتلك النظريات التي تضفي صورة سالبة ومهينة على الإنسان، فهو يعتقد أن الإنسان بما يمتلك من قدرات مبدعة وخيال خصب يستطيع أن يحل أية مشكلة تعترض حياته، وانسجاماً مع هذا الاعتقاد كان موراي منشغلاً كثيراً في الجهود المبذولة من اجل تحسين النواحي الشخصية والاجتماعية. (شلتز، 1983، ص 203)

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اعتمدها البحث الحالي لتحقيق أهدافه من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة مماثلة له وإجراءات تطبيقهما على عينة البحث وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة فيه وعلى النحو الآتي:-

أولاً: مجتمع البحث:

وقد تحدد مجتمع هذا البحث بالمرشدات والمرشدين التربويين العاملين في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى، بواقع (290) مرشد ومرشدة تربوية لتربية ديالى

والجدول (1) تم الحصول على هذه المعلومات من قسم الإرشاد التربوي في المديرية العامة لتربية ديالى.

جدول (1)

أعداد المرشدين التربويين بحسب المديرية والنوع

المديرية	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
المديرية العامة لتربية ديالى	134	156	290

ثانياً: عينة البحث التطبيقية

اعتمدَ الباحثان في اختيار عينة البحث على الطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي وبأعداد متباينة نسبياً حيث تم اختيار (100) مرشد مرشدة من كافة الاختصاصات التربوية وفق متغيري الجنس والخدمة وبواقع (50) مرشداً و (50) مرشدة.

ثالثاً: أداتا البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث تم تبني مقياس الذكاء الانفعالي وتبنى الباحثان أداة لقياس المتغير الثاني الاتجاه نحو المستقبل وفيما يأتي عرض لكيفية تبني الأداة الأولى وتبني الأداة الثانية .

أ- مقياس الذكاء الانفعالي

لقد تبنى الباحثان مقياس (عزيز 2009) لقياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين بعد ان تم استخراج مؤشرات الصدق والثبات اذ تم عرض المقياس على لجنة من الخبراء والمحكمين ملحق (1) لاستخراج الصدق الظاهري والذين ابدوا موافقتهم على صدق الاداة.وفي هذا الصدد أيبل (1972) Ebel إلى أن المقياس يعد صدقاً ظاهرياً إذا أن فقراته تقيس المعرفة والقدرة التي وضع من أجلها. (Ebel , 1972 , p.555) اما الثبات فقد تم استخراجه بطريقتين هما:

- طريقة (الفا كرونباخ) للاتساق الداخلي:

إذا بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.83) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه.

- طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار:

بوصفها إحدى الطرق الشائعة في حساب الثبات إذ أنها تكشف عن مدى استقرار النتائج عندما يطبق على مجموعة معينة أكثر من مرة عبر فاصل زمني محدد لقد تم تطبيق المقياس على (20) مرشد ومرشدة وهم المرشدون نفسهم تم تطبيق المقياس عليها في المرة الأولى بعد أن تم تحديد أسماءهم وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني في أسبوعين حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.82) وهو معامل ثبات عالي.

- مقياس الاتجاه نحو المستقبل

تم تبني مقياس (عايد 2008) لقياس الاتجاه نحو المستقبل ولجأ الباحثان الى نفس الاجراءات المستخدمة في القياس السابق.حيث تم استخراج الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على لجنة من الخبراء والمحكمين ملحق (1) والذين ابدوا موافقتهم على الأداة.في حين تم استخراج الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي إذ بلغ معامل الثبات(0.84) والاختبار – وإعادة الاختبار إذ بلغ (0.83)

رابعاً: التطبيق النهائي

بعد أن تم تبني المقياسين (الذكاء الانفعالي / واتجاه نحو المستقبل) ملحق (2) وبهدف الإجابة عن تساؤلات البحث. قام الباحثان تطبيق المقياسين على عينة البحث التطبيقية المؤلفة من (100) مرشداً ومرشدة من العاملين في تربية ديالى

خامساً: الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي فقد استخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Packae for Social Seierce)

سادسا: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تم عرض النتائج طبقا لأهداف البحث:

1- قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين.

لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة البحث أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (170.76) بانحراف معياري مقداره (15.25) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس (•) والبالغ (138). يلاحظ أنه أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة (البياتي , 1977 , ص 254)تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (99)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي 0 وكما هو موضح في جدول(1).[1]

جدول (1)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
170.76	15.25	138	5.21	1.98	0.05

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كدراسة دويز وهيجس (2004) & Dubwicz Higs (مغربي، 2008، ص41) ودراسة الناشي (2005)(الناشي , 2005 , ص93) ودراسة عزيز (2009)(عزيز , 2009، ص،ح) كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري المتبنى على وفق نظرية جولمان (1995) Goleman التي تبنتها

(•) لقد استخرج المتوسط الفرضي من خلال جمع بدائل الأداة الخمسة وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات. إذ أن أوزان البدائل هي (1,2,3,4,5) ومجموعها (15) وعددها (5) وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (3) وعند ضربه في عدد الفقرات (46) يصبح مقدار المتوسط للمقياس (138).

الباحثان في تفسيرها للذكاء الانفعالي، فأن تمتع أفراد عينة المرشدين التربويين بالذكاء الانفعالي يعد مؤشراً جيداً للنجاح في العمل والتوجه في المستقبل وذلك امتلاك الفرد للذكاء الانفعالي فيساعده على النجاح بمعدل عالي بحسب ما تشير إليه البحوث والدراسات.ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الدراسات العلمية والنظرية التي يتعلمها المرشدون التربويين في كل الجامعات هي دراسة إنسانية تنمي المهارات الاجتماعية لدى طلبتهم منها حالات التعاطف مع الآخرين، والوعي الذاتي، والتي تعُد مؤشرات قوية للذكاء الانفعالي.

2- تعرف الفرق في الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

تبعاً للفرضيات المقدمة فقد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال أسلوب تحليل البيانات من الدرجة الثانية للعينات غير المتساوية (Two Way ANOVA unequal sample) (Winer , 1971 , p: 290) لعينة تكونت من (100) مرشداً ومرشدة موزعين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

المقارنة في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الجنس (A)	890.21	1	890.21	3.96
مدة الخدمة (B)	395.199	3	131.733	0.58
التفاعل (AXB)	1084	3	361.3	1.61
الخطأ (Error)	6933.1	92	75.3	
		99		

وقد بينت النتائج من الجدول (2) ما يأتي:-

أ. ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث).

وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (3.96) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (1 – 92) ومستوى دلالة (0.05) تساوي (3.89) ظهر أنها أكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أنه هناك فروق في مستوى قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث). وعند إجراء اختبار شيفيه للمقارنة بين الذكور والإناث تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة أكبر من قيمة شيفيه الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أن المرشدات أكثر قدرة في قياس الذكاء الانفعالي من الذكور كما يكشف عنه البحث الحالي.

ب. ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغير مدة الخدمة.

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغير مدة الخدمة، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.58) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (92 – 1) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين وعلى وفق متغير مدة الخدمة.

ج. ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة.

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر أثر ذو دلالة معنوية لتفاعل متغيري الجنس ومدة الخدمة إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (1.61) وهي أقل من القيمة الفائية

الجدولية عند درجة (92 – 1) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشدين.

3- قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين

لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الاتجاه نحو المستقبل على عينة البحث أن متوسط درجات الاتجاه نحو المستقبل من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (93) بانحراف معياري مقداره (8.88) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس(*) والبالغ (90). يلاحظ أنه أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة البياتي , 1977 ص254) تبين أنه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (99)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من الاتجاه نحو المستقبل. وكما هو موضح في جدول(3).[1]

جدول (3)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الاتجاه نحو المستقبل والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
93	8.88	90	3.37	1.98	0.05

(*) لقد استخرج المتوسط الفرضي من خلال جمع بدائل الأداة الخمسة وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات. إذ أن أوزان البدائل هي (1,2,3,4,5) ومجموعها (15) وعددها (5) وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (3) وعند ضربه في عدد الفقرات الـ (30) يصبح مقدار المتوسط للمقياس (90).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عايد(2009) (عايد ,2009, ص ز-ح) ودراسة الفتلاوي (2000)(الفتلاوي , 2000, ص 85) وأختلفت مع دراسة إبراهيم محمود (2003) (إبراهيم , 2003، ص 112) كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري المتبنى في البحث على وفق رأي آدلر الذي يشير إلى أن الشعور بالنقص موجود داخل كل إنسان، ويبدأ هذا الشعور منذ بداية إدراك الطفل لصغر حجمة وضعف بدنه واعتماده على والديه في مرحلة الرضاعة، ويستمر هذا الشعور بالنقص في أشكال مختلفة في مراحل النمو الأخرى، وان هذا الشعور بالنقص يدفع الفرد بقوة إلى محاولة التعويض عن نقصه من خلال وضع أهداف وطموحات مستقبلية يسعى إلى تحقيقها وصولاً إلى حالة التفوق والكمال المنشود التي تمثل الصورة الذهنية التي يرسمها لمستقبله القادم، والتي عدّها آدلر هي الهدف النهائي الذي يكافح من اجله الإنسان.

4- تعرف الفرق في الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

تبعاً للفرضيات المقدمة فقد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال أسلوب تحليل البيانات من الدرجة الثانية للعينات غير المتساوية (Two Way ANOVA unequal sample) (Winer , 1971 , p: 290) لعينة تكونت من (100) مرشداً ومرشدة موزعين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المقارنة في قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين

على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الجنس (A)	17.22	1	17.22	0.228
مدة الخدمة (B)	55.9	3	18.6	0.24
التفاعل (AXB)	8.61	3	2.87	0.038
الخطأ (Error)	6933.1	92	75.3	
		99		

وقد بينت النتائج من الجدول (4) ما يأتي:-

أ- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث).

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية في قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.228) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (1 – 92) ومستوى دلالة (0.05) تساوي (3.94) ظهر أنها أصغر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق في الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين على وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث).

ب- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين على وفق متغير مدة الخدمة.

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين على وفق متغير مدة الخدمة، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.24) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (92 – 1) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق في قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين وعلى وفق متغير مدة الخدمة.

ت- ليس هناك تأثير ذو دلالة معنوية في قياس مستوى الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة.

وقد قبلت هذه الفرضية، إذ لم يظهر أثر ذو دلالة معنوية لتفاعل متغيري الجنس ومدة الخدمة، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.038) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجة (92 – 1) ومستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع مستوى الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين.

5- تعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين.

استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كل من متغير الذكاء الانفعالي ومتغير الاتجاه نحو المستقبل لعينة بلغت (100) مرشداً ومرشدة بلغت قيمة معامل الارتباط (0.69) وعند تحويل قيمة معامل الارتباط هذه إلى قيمة تائية عند درجة حرية (99) ومستوى دلالة (0.05) بلغت (9.48) مما يشير إلى أن العلاقة بين متغيري البحث هي علاقة حقيقية ودالة إحصائياً وان العلاقة طردية فكلما زاد الذكاء الانفعالي زاد للمقابل الاتجاه نحو المستقبل وان عينة البحث تتمتع بعلاقة طردية بين الاتجاه نحو المستقبل والذكاء الانفعالي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصل الباحثان إلى التوصيات الآتية :-

1. تدعيم الذكاء الانفعالي لدى المرشدين من خلال إقامة دورات تدريبية وإرشادية لتوضيح أهمية الذكاء الانفعالي في حياتنا الاجتماعية والمهنية.
2. العمل على تنمية الاتجاه نحو المستقبل ودعمها لدى المرشدين عن طريق الاهتمام بهذه التخصصات الإنسانية في مجال البعثات والتعيين وتجديد الدورات فيها بما يؤدي إلى رفع مستوى الطموح لدى المرشدين قياساً بأفراد الهيئة التدريسية.

المقترحات

استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث فقد قدم الباحثان المقترحات الاتية :-

1. إجراء دراسة مماثلة للتعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات أخرى مثل (الرضا عن النفس، المسؤولية الاجتماعية، التفاعلات الاجتماعية) لنفس العينة أو العينات الأخرى.
2. بناء برنامج تربوي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى المرشدين الجدد في التعيين.
3. دراسة علاقة الاتجاه نحو المستقبل مع متغيرات أخرى كالصحة النفسية، ومستوى الطموح، وفاعلية الذات.. وغيرها.
4. قياس الذكاء الانفعالي والاتجاه نحو المستقبل لعينات وشرائح اخرى في المجتمع.

المصادر

- أبو الهيجا، احمد (1988): تقييم فعالية المرشد التربوي كما يدركها المديرين والمعلمين والمرشدين في المدرسة الأردنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- أبو حطب، فؤاد (1991): الذكاء الشخصي (النموذج وبرنامج البحث)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، الجمعية النفسية للدراسات النفسية، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر.
- البياتي، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكريا (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
- بيسكوف، ل (1984): علم نفس الكبار. ترجمة دحام الكيال وعايف حبيب، بغداد: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- الجميل، سيار (2004): العولمة والمستقبل. الطبعة الأولى، عمان: الدار الأهلية للنشر والتوزيع.
- جولمان، دانييل (1995): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الوطن، الكويت.
- الخزرجي، ضمياء إبراهيم سبع (2007): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة ديالى.
- خوالدة، محمد عبد الله محمد (2004): الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- الداهري، صالح حسن (2000): مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، مؤسسة حماد للخدمات والدراسات الجامعية، اربد، الأردن.

- راضي، فوقية محمد (2001): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، العدد (45)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الربيعي، سهيلة عبد الرضا عسكر (2001): التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد
- رزق، محمد عبد السميع (2003): مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات لكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، جمادي الأول، 1424، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية.
- رمزي، اسحق(1981): علم النفس الفردي. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعارف للطباعة والنشر.
- الريماوي، محمد عودة، وآخرون (2004): علم النفس العام، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان — الأردن.
- الزغلول والهنداوي، عماد عبد الرحيم، والهنداوي (2004): مدخل إلى علم النفس، ط2، دار الكتب، العين، الأمارات العربية.
- شلتز، دوان (1983): نظريات الشخصية. ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد: مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الشهري، عبد الله بن علي أبو عراد (2000): مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، بمدينة مكة المكرمة، كلية التربية / قسم علم نفس، جامعة أم القرى.

- صالح، عبد المحسن (1973): مستقبل المخ ومصير الإنسان. مجلة عالم الفكر، العدد (1) الكويت: منشورات وزارة الإعلام.
- صلاح، نيفين عبد الله (2004): الذكاء الوجداني، نظرية قديمة حديثة، مجلة إسلام أون لاين نت

http://www.islamonline.net/Tarbia/Arabic/display.asp?hquestionID=3291-67k

- علي حسين عايد (2008): قلق العولمة وعلاقته بصورة المستقبل والهوية الدينية، إطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة بغداد.
- عبدة، سمير(2004): محاورات في علم النفس. الطبعة الأولى، دمشق، دار الهيثم للطباعة والنشر.
- الأعسر، صفاء وعلاء الدين كفافي (2000): الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- عثمان، فاروق السيد (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكرالعربي، القاهرة، مصر.
- عزيز، عز الدين احمد (2009): التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس الأساس في اربيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة صلاح الدين.
- العلوي، مجتبى (2001): الذكاء الانفعالي، العدد (54) اشباط، ذو القعدة، مجلة النبأ:

http //: www.annabaaln bo54 - ekitab.htm - 3 4k

- عويس، عفاف احمد (2006): جودة الحياة والذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 17-19 ديسمبر.

- غنيم، سيد محمد (1977): مفهوم الزمن عند الطفل. مجلة عالم الفكر، المجلد (8) العدد (2)، الكويت.
- الفتلاوي، علي شاكر (2000): التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق: كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- مبيض، مأمون (2003): الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، ط2، المكتب الإسلامي، بلفاست، الملكة المتحدة.
- المتخصصين، نخبة من المتخصصين (2009): الذكاء الوجداني، ط1، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة – مصر العربية.
- محمود، سرمد ياسين (2003): توظيف اليوغا في إعداد الممثل المسرحي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.
- المخزومي، أمل (2002): الذكاء الانفعالي، العدد (13) سيتمبر، مجلة المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعه.
- المصدر، عبد العظيم سليمان (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، المجلد السادس عشر، العدد الأول، يناير، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية.
- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (2004): جودة حياة العمل وآثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، بحث مقبول النشر، العدد الثاني، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق.
- الناشي، وجدان عبد الأمير (2005): الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب،الجامعة المستنصرية.
- هول، ك، ولندزي،ج (1972): نظريات الشخصية. ترجمة فرج احمد فرج وآخرون، القاهرة: الهيئة المصرية للتأليف والنشر.

- وحيد، أحمد عبد اللطيف (2000): علم النفس الاجتماعي، عمان، دار المسيرة.
- وزارة التربية (1980): المديرية العامة للتخطيط التربوي، قسم التوثيق والدراسات، مصطلحات في التعليم الفني والمهني، العدد (128).

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين

الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب

من 15الى 16 تشرين الاول /اكتوبر 2011

Construct Validity of the Battery of Developmental Assessment (BDA): A Model Tool for Lebanon	عنوان الورقة
Dr. Huda Husseini Bibi	الباحث
Dr. Huda Husseini Bibi	مقدم الورقة
Lebanon	الجهة الموفدة

Abstract

The Battery of Developmental Assessment (BDA) is the first comprehensive psycho-educational assessment tool designed for students with special Needs in Lebanon. The premise on which the BDA is based upon is the perpetual integration of assessment, with counseling and instruction. It consists of culture - fair tests, subtests and hands-on activities that help teachers and counselors; identify students who are at risk of scholastic delay, and those who perform above average. More importantly, educators would be trained in assessing students, and in proposing suitable individual educational plans.

The BDA is considered a credible criterion - referenced descriptive diagnostic tool that facilitates the decision-making process, as it is easy to administer and score.

Upon completion of the pilot study, and the establishment of the face and content validity of the BDA, this study will explore the construct validity of the BDA. According to the results and findings, the items will be statistically analyzed and validated to be culturally fair for differently abled students in Lebanon, Syria, Jordan and other Arab Countries.

Introduction

God has given man the mind, the will, the freedom to make choices, as well as the abilities to learn, work and develop. By instinct, man is capable of educating himself, searching for the truth, and developing his various talents and skills (Khabazerli, 1986).

Recent research, in the field of educational psychology, has revealed that many Students with Special Needs fail in school, are unable to solve their own personal problems, and experience difficulties in selecting appropriate methods to direct their attitudes and behaviors (Metzer, 1992). Whereas some others display outstanding academic performance, that calls for attention and another type of intervention. For this, the Battery of Developmental Assessment (BDA) has been constructed to provide the educators,

in Arab countries, with a culture-fair assessment tool that would help them identify those children, make appropriate decisions, design IEP's, and intervene accordingly.

It is expected that those two distinctive groups of students need professional help to develop their various skills and abilities. They need counseling to learn how to meet their developmental needs, and how to interact positively with classmates, teachers and society. The main objective is to help them adjust to the general curriculum, and consequently not only to succeed in school, but to develop to the optimal level of their potentialities. The BDA provides teachers with guidelines and strategies that are necessary to help them overcome their various academic and / or behavioral problems. In addition, assist them in designing, revising, evaluating, and modifying curriculum content.

Professional observations and research reviews reveal that schools in Lebanon and the Arab World need the BDA (Husseini-Bibi, 2005). More than two thirds of the assessment tools used for the purpose of screening, identification, and diagnosis do not possess appropriate psychometric specifications for reliable and valid measurements. The assessment tools that have been prepared by non-Arab specialists are considered culturally biased and therefore must not be used in accordance with the developmental changes of children with special needs. Unfortunately, many foreign assessment tools are now being used. Test users buy them, and use them over a short period of time. These foreign assessment tools need to be continuously revised and reedited (Azayat, 1998). For this, it was necessary to develop the Lebanese Version of the BDA to attend to the various needs of the Lebanese students, and later on adjusted for other Arab c During the last two decades, only few Arab countries have become interested in Special Education Programs. They have established special schools and centers for children with special needs. They have developed training programs that aim at improving teachers' performance, as well as undergraduate and graduate programs in the fields of counseling and special education. These countries have built strong relationships and cooperation among ministries such as: the Ministry of Social Affairs, Ministry of Education, Ministry of

Health, Ministry of Higher Education, as well as government and non - government organizations (Mur, G. & Husseini-Bibi, H., 1997).

Here it is important to note Herbert's (2005) broader view of the way in which disabilities and disorders are assessed and formulated for planned individual and group interventions. The formulation of problems associated with a child's development is generally a multi-agency plan of action or an individual treatment intervention. It might also be an expert assessment for the social, health or educational services. More specifically, the way a formulation is conceptualized and the consequent selection of data describing the child's problem vary according to its nature, purpose, and the theoretical assumptions of the professional. There is no one right way of arriving at a remedial, preventive, or treatment program.

Herbert (2005) added that effective treatments depend upon reliable diagnosis. The term "diagnosis" has been the source of some intellectual difficulties for developmental theorists, psychologists and psychiatrists in their desire to work within a scientific and medical framework. Research over many decades, firmly rooted in scientific philosophy and methodology, has been built on these skills and generated an impressive array of rational treatments which have reduced human suffering.

Ideally, a diagnosis would give rise to the following:

- Reliable descriptive criteria: the what? or the problem question.
- Clear causal theory: the why has the problem come about question?
- Appropriate or validated interventions: the how do I help question.

In the light of this, the BDA has been developed as an assessment tool that leads the practitioner or psycho – educator, to a general casework formulation. Among the criteria used in this formulation, are those related to the child's developmental needs: First, defining the learning problems by focusing on three main

questions: What did the student learn? How does the student learn? And why do some students fail or excel? Second, diagnosing and measuring the child's various stages of development, i.e. cognitive, psychological and educational, which allow the assessor to select appropriate individual educational plans meeting the students' needs.

Third, identifying the type of assistance required in designing appropriate teaching strategies, and consequently modifying the curriculum accordingly (Vernon, 1993).

Fulfilling all these desiderata is somewhat rare in child development work and psychiatry. Early detection of disorders is crucial for both children and their families. Undoubtedly, the younger the age at which children with physical, intellectual, emotional, or social difficulties are identified, the more likely it is that appropriate interventions can be planned to enable them to develop their independence and the potential to participate in everyday life. It often proves difficult to at an early stage to distinguish between typical and atypical development. The relationship between them is far from simple or dichotomous. In addition, diagnosis could be considered the 'automatic generator' of a plan of management. Formulation encompasses more information than a restrictive diagnosis. Many signs of atypical development are the manifestations of physical, behavioral, cognitive and emotional attributes common to all children. Their quality of being dysfunctional lies in their inappropriate intensity, pervasiveness, frequency and persistence (Herbert, 2005).

1. Tool Description

The BDA is a dynamic tool that views development as a continuous process. Assessment and counseling, and assessment and teaching interventions, are considered the two continuous processes that go hand and hand. The BDA identifies students' positive traits and abilities, and trains assessors to develop decision-making and problem solving skills. In addition, the BDA focuses on three major developmental domains: the cognitive, the psychological and the academic domains.

The BDA follows a developmental model of assessment. It is a new approach designed for the purpose of evaluating the students' abilities, and needs during their various developmental stages. More specifically, it highlights the developmental needs of students such as: readiness, cognitive abilities, psychological needs, and academic performance. Overton (2000) stated that by following a developmental model, the educator would be capable of preventing specific learning difficulties and psychological problems from occurring. In addition, the model could be helpful in providing counseling services to students facing difficulties with social, psychological and academic adjustments.

The BDA could be perceived as a clinical assessment tool. As defined by Simonsson and Rosenthal (2001), the term 'clinical assessment' has a broader meaning which encompasses the use of varied procedures and multiple activities, to evaluate and record developmental and psychological characteristics. The BDA meets these characteristics:

- Screening
- Testing
- Observing
- Interviewing
- Formulating
- Planning
- Monitoring progress
- Evaluating outcomes

The rationale of this approach is based on recognition that the idiosyncratic and complex nature of problems of children with disabilities and chronic conditions requires methods that are flexible and comprehensive to an extent not possible with standardized tests.

The BDA has been developed to meet the norms of the Lebanese student populations. Since local research has revealed that the number of students with special needs is increasing, it was necessary to develop a practical battery of assessment that consists of tests, subtests, and checklists, that identify the abilities of those students, discover their various needs, and provide appropriate

Individual Educational Plans (IEP), and consequently intervene appropriately (Husseini-Bibi, 2005).

The BDA differs from most assessment tools in that it focuses more on qualitative than quantitative data. Most of the subtests are descriptive, and their credibility does not depend on raw scores or data. These descriptive measures aim at understanding the child from a developmental perspective.

Children with Special Needs deviate from the normal curve in one or more of the following developmental domains: cognitive, linguistic, emotional, and sensory – motor. Some could be experiencing some learning difficulties, sensory/ motor deficits, auditory or visual perception problems, problems with adaptive behavior, or suffer from speech and language disorders, which may lead to school delay (Alroosan, 2000), while others may be experiencing frustration and boredom in classrooms, as the result of the presence of a certain gift or talent.

The BDA tests and subtests are varied, easy to administer, and developed to suit the needs of diverse Arab populations and cultures, allowing more time for the child to respond and interact. The child is viewed as a partner and an active participant in the assessment process, as well as in the counseling process. The BDA does not focus solely on the child's weaknesses and problems, but helps in identifying strengths and positive traits as well. Moreover, it links assessment to learning, providing the educator with clues and directions in accommodating curriculum content, and in designing suitable teaching strategies.

BDA Parts

The BDA is made up of three parts: The first part consists of 10 readiness and ability tests and subtests measuring perceptions and multiple abilities: attention, giftedness, general knowledge, math and logic, thinking and memory, sensory motor, visual, auditory, language, and linguistic skills. The second part focuses on the developmental needs that identify the degree of psychological health of children, specifically those children with special needs, as environment plays a major role in the development of an

individual's well being. Finally, the third part consists of academic achievement tests of two core subject matter (Arabic and Math), that are curriculum based referenced tests.

2. What has been accomplished?

It is important to note the steps that have been accomplished until this date:

1) Conducted a Need Assessment Study to determine the need for the BDA
2) Announced the establishment of the BDA in light of the Need Assessment Study
3) Conducted a pilot study for establishing Face and Content Validity of the BDA
4) BDA test items were peer reviewed and examined post BDA administration
5) Conducted awareness seminars for teachers concerning the importance of early detection and intervention of learning differences among their students in schools.

3. Sample and BDA administration

A team of ten Special Educators were selected to be trained to become BDA Certified, Licensed and qualified to administer the BDA. The Lebanese Association for Rehabilitation and Development (TAAHEEL) provided the researcher with a sample of 400 students with special needs. Over a one year period the sample has been BDA assessed by the team. The Record Forms (RF) of the 400 students were collected and compiled. The RF consisted of charts, checklists and tables of tests to be analysed through the SPSS system for the purpose of exploring the construct validity of the BDA. The following tests and subtests have been chosen for this purpose:

1) Hyperactivity
2) Attention Deficit

3) Attention Deficit Hyperactivity
4) Language – Receptive
5) Language - Expressive
6) Thinking - Memory
7) Thinking - Sorting
8) Thinking – Application
9) Thinking – Composition
10) General knowledge
11) Math and Logic – Initial Math
12) Math and Logic – Mathematical Skills
13) Math and Logic – Logic
14) Math and Logic – Problem solving
15) Sensori Motor – Gross motor
16) Sensori Motor – Fine Motor
17) Visual Perception
18) Visual Discrimination
19) Spatial Discrimination
20) Picture and Movement
21) Auditory Perception
22) Giftedness
23) Dyscalculia
24) Dyslexia
25) Dysorthographia
26) Arabic Tests
27) Math Tests

4. Findings and Discussion of Results

4.1 Hyperactivity Indicators (1)

Table 4.1 shows that between 186 and 195 students took the hyperactivity indicators (1) test. The minimum score was 1 and the maximum score was 3. The average score was between 1.51 and 1.90 inclusive while the standard deviation was between 0.704 and 0.883.

Table 4.1

Descriptive Statistics for Hyperactivity Indicators (1)

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hyperactivity indicators 1	195	2	1	3	1.90	.867
Hyperactivity indicators 2	195	2	1	3	1.83	.883
Hyperactivity indicators 3	192	2	1	3	1.64	.774
Hyperactivity indicators 4	192	2	1	3	1.82	.846
Hyperactivity indicators 5	195	2	1	3	1.90	.780
Hyperactivity indicators 6	193	2	1	3	1.76	.794
Hyperactivity indicators 7	192	2	1	3	1.87	.828
Hyperactivity indicators 8	189	2	1	3	1.51	.704
Valid N (listwise)	186					

Table 4.2 measures construct validity. Factor analysis was carried out as a data-reduction technique. Principal axis factoring was used as an extraction method and oblique rotation was used as a rotation method. Table 4.2 shows that the eight questions measure one dimension called Hyperactivity Indicators (1):

Table 4.2

Construct Validity for Hyperactivity Indicators (1)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.821
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	858.361
	Df	28
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.427	55.336	55.336	4.427	55.336	55.336
2	.969	12.115	67.451			
3	.767	9.588	77.039			
4	.610	7.628	84.667			
5	.477	5.963	90.631			
6	.379	4.733	95.363			
7	.286	3.572	98.935			
8	.085	1.065	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix[a]

	Component
	1
Hyperactivity indicators 1	.886
Hyperactivity indicators 2	.848
Hyperactivity indicators 4	.766
Hyperactivity indicators 3	.751
Hyperactivity indicators 5	.711
Hyperactivity indicators 7	.689
Hyperactivity indicators 6	.659
Hyperactivity indicators 8	.597

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

4.2 Attention Deficit (2)

Table 4.3 shows that between 192 and 198 students took the Attention Deficit (2) test. The minimum score was 1 and the maximum score was 3. The average score was between 1.7 and 2.39 inclusive while the standard deviation was between 0.703 and 0.883.

Table 4.3

Descriptive Statistics for Attention Deficit (2)

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Attention Deficit disorder indicators 9	198	2	1	3	2.08	.733
Attention Deficit disorder indicators 10	197	2	1	3	2.39	.703
Attention Deficit disorder indicators 11	197	2	1	3	1.77	.785
Attention Deficit disorder indicators 12	197	2	1	3	2.14	.833
Attention Deficit disorder indicators 13	196	2	1	3	1.70	.761
Valid N (listwise)	192					

Table 4.4 measures construct validity. Factor analysis was carried out as a data-reduction technique. Principal axis factoring was used as an extraction method and oblique rotation was used as a rotation method. Table 4.4 shows that the five questions measure one dimension called Attention Deficit (2):

Table 4.4

Construct Validity for Attention Deficit (2)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.767
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	234.359
	Df	10
	Sig.	.000

* For more information about this analysis , you can use arab council for gifted and talented website **www.arab-cgt.org** or call with dr. huda bibi.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين
Arab Council for the Gifted & Telented (ACGT)

التأسيس:

تم الاعلان عن تأسيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين في حفل اختتام "الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين" التي عقدت في عمّان-الأردن خلال الفترة 14-17 يناير 1996 بتنظيم من مدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين، وبدعم من مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، وبمبادرة صفوة من رجال الفكر والتربية من تسع دول عربية ضمّت الأردن ومصر وسوريا ولبنان والعراق والكويت والإمارات العربية وقطر وتونس، وبحضور الملكة نور الحسين التي تفضلت بقبول الرئاسة الفخرية للمجلس. هذا وقد تم اختيار العاصمة عمّان مقراً للمجلس ومدرسة اليوبيل مضيفة له.

المجلس... الفلسفة والرّسالة:

المجلس هيئة عربية تربوية أكاديمية مهنية خيرية مستقلة تعنى بإنماء الموهبة والإبداع ورعاية الموهوبين والمتفوقين من الأطفال والشباب إيماناً منه بأنهم يمثلون رأس المال الحقيقي للأمة والرصيد الاستراتيجي لمستقبلها وتقدمها.

الأهداف والنشاطات:

توثيق الصلات العلمية والتربوية بين أعضاء المجلس من الدول العربية المختلفة وتسهيل تبادل الخبرات العربية في ما بينهم في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين.

المساعدة في إثارة الاهتمام بميدان الموهبة والتفوق والإبداع والمساهمة في حركة التثقيف العلمي والتربوي بهدف تعميم المعرفة في هذا الميدان على أوسع نطاق ممكن.

زيادة الوعي والتعريف بحاجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم وأساليب رعايتهم عن طريق وسائل الاعلام والاتصال المختلفة.

المساعدة في وضع برامج خاصّة تساعد المعلم على تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى طلبته.

عقد اللقاءات الدورية في صورة ندوات ودورات تدريبية ومؤتمرات علمية متخصصة في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع.

إجراء البحوث والدراسات النظرية والتجريبية المتخصصة بميدان الموهبة والتفوق والإبداع.

تطوير قاعدة معلومات وبيانات تشمل الأفراد والمؤسسات والبرامج العربية والعالمية المتخصصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وإقامة اتصالات معها.

إقامة علاقات مهنية مع المؤسسات العربية للتعليم العام والخاص وتطويرها بما يخدم حركة التطوير التربوي.

العضوية:

يستقطب المجلس أعضاءه من المؤسسات والأكاديميات والمربين المهتمين بالموهبة والإبداع ورعاية الموهوبين والمتفوقين من جميع الدول العربية، وقد تم توسيع قاعدة العضوية لتشمل 357 عضواً يمثلون 15 دولة عربية. ويرأس المجلس هيئة إدارية تضم 11 عضواً يتم انتخابهم كل سنتين في اجتماع الهيئة العامة.

تلفون: 5345387 - 6 - 962+ فاكس: 5345362 - 6 - 962+ ص. ب: 2043 عمّان 11941 الأردن
بريد إلكتروني: info@arab-cgt.org موقع إلكتروني: www.arab-cgt.org

مؤسسة الريادة التعليمية

مدرسة وروضة بلال بن رباح النموذجية المستقلة

فلسفة المدرسة:

تقوم فلسفة المدرسة التي تستند عليها بالتعليم على:

- **الإيمان بأنّ الطلبة هم المحور وكل شيء يجب أن يسخر لسعادتهم وتطورهم.**
- **الإيمان بمبدأ الاحترام المتبادل في مجتمع المدرسة.**
- **واجب المدرسة أن تستمر بالتعليم حتى يتقن الطلبة المهمة بدلاً من العقاب حتى تتم عملية التعليم.**
- **الإصرار على أن يستمتع الطلاب بعملية التعلم وأن تقوم المدرسة بمساعدتهم في تطوير دافعيتهم للتعلم.**
- **أن نبذل المدرسة ما في وسعها لتشجيع الطلبة للنجاح من خلال تنمية رغبتهم للتعلم.**
- **الإيمان بأنّ النمذجة واحدة من عوامل التعلم فلتكن المدرسة -كأهل ومعلمات- نموذجاً جيداً للعمل والمثابرة والالتزام.**
- **الإيمان بأنّ مواد الموسيقى والدراما والرسم بالإضافة إلى الرياضة من أساسيات التعلم والتعليم، فبهذه المواد تنطلق روح الطلبة وتزداد ثقتهم بأنفسهم ويتطور مفهوم الذات لديهم بشكل مستمر وتلقائي عفوي وطبيعي.**
- **كل طالب له خصوصيته وفرديته، التي تنطلق من خلالها معلّمات المدرسة أثناء الإعداد والتخطيط والتدريس والتقييم.**
- **التواصل والحوار والاستماع أساس علاقة المدرسة بالطلبة، والتي تستمر وتتعزز بالمنزل بشكل دائم.**

رؤية ورسالة المدرسة:

مدرسة وروضة بلال بن رباح المستقلة هي مدرسة تابعة للمجلس الأعلى بدولة قطر، تأسست عام 2007 م. وتتميز بأنها تؤمن بأن لكل عقل موهبته وقدراته الخاصة، لذا فهي تسعى إلى اكتشافها وتنميتها وتوظيفها لإعداد جيل من الطلاب المتميزين أكاديمياً، والذين يمتلكون مهارات القيادة والإبداع والاعتماد على الذات.

وترى المدرسة أن لكل إنسان قدرات وحاجات تختلف عن الآخرين وهذا يستوجب تقديم تعليم مرن يلبي حاجات وقدرات الطلاب المختلفة، مما يوفر لهم تعليماً متميزاً يحقق معايير الأداء الأكاديمي المميز لجميع طلاب المدرسة دون استثناء، مما يساعدهم على اكتساب المهارات العليا في التفكير واستخدام الأسلوب العلمي والتفكير التحليلي لحل المشكلات والعمل مع الفريق واحترام قيم الآخرين وتقديرهم، والتسامح وكراهية التعصب، مما يساعد في إعداد الطلاب للحياة واستكمال تعليمهم في المراحل اللاحقة بسهوله ويسر وبدافعيه عاليه تخلق منهم متعلم طول عمرهم.

وتقدم المدرسة أنشطة لا صفية تعتبر جزءاً مكمّلاً للعملية التربوية سواء كانت داخل الصف أو خارجه أو داخل المدرسة أو خارجها، وبحيث تتم برمجة هذه الأنشطة لتساعد في تحقيق رسالة المدرسة. وتتنوع الأنشطة اللاصفية من حيث:

١. النشاط الأدبي : فن القصة - نظم الشعر - الخطابة وإلقاء الشعر - الخط.

٢. النشاط العلمي : نادي الفضاء - نادي أصدقاء البيئة - نادي الزراعة - المبدع الصغير - نادي المسعف الصغير .

٣. النشاط الفني : الرسم - التمثيل - الأشغال اليدوية.

٤. النشاط الرياضي : المشاركة في فرق رياضية مختلفة.

٥. النشاط المالي والشخصي : نادي المستثمر الصغير.

٦. نشاط خدمة المجتمع.

٧. النشاط الكشفي.

أهم البرامج والخدمات التعليمية والأكاديمية والتربوية:

تتبنى المدرسة مجموعة من البرامج والخدمات المتخصصة في المجالات الآتية:

- **الخدمات الأكاديمية.**
- **الجانب الاجتماعي.**
- **التعليم الخاص.**
- **الخدمات الصحية.**
- **خدمات المجتمع.**
- **التطوير المهني.**

Bilalapp2007@hotmail.com بريد إلكتروني: قطر - الدوحة 1429 ص.ب - 974-4-995186+ فاكس: 974-4-995181+ هاتف:

نبذة عن جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

رؤيتنا: الريادة في قيادة تميز الأداء التعليمي ورعاية الموهوبين

رسالتنا الإرتقاء بالأداء التعليمي ورعاية الموهوبين من خلال أفضل البرامج المحلية والعالمية للتنافس والتعاون الإيجابي مما يسهم في بناء مجتمع تعليمي متميز.

تأسست (جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز) في دبي عام 1998 بموجب القرار الذي أصدره سمو الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم نائب حاكم دبي وزير المالية بدولة الإمارات العربية المتحدة إسهاماً منه في دعم قطاع التربية والتعليم ، وتكريماً للمتميزين في كافة المجالات التربوية.

وفي عام 1999 قرر سمو راعي الجائزة تعميمها على باقي إمارات الدولة ورفع سقف قيمتها وأنصبتها ؛ ثم صدر في عام 2000 المرسوم الحكومي رقم (25) لسنة 2000 بإنشاء جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، لتصبح للجائزة شخصيتها المعنوية وتتمتع بالأهلية الكاملة للتصرف وفق أغراضها ونظامها الأساسي.

فيما يتعلق بمجال التميز:

عام 2003، تم تعميم الجائزة على دول مجلس التعاون الخليجي، حيث اعتبرت هذه الخطوة توجهاً صادقاً نحو توحيد النظم التعليمية وجعل الأداء التعليمي المتميز هو الهدف والمعيار في آن واحد. كما أطلق سمو راعي الجائزة عام 2006 فئة جديدة على مستوى جميع الدول العربية. وفي الدورة التاسعة أعلن سمو راعي الجائزة عن الجائزة التعليمية الدولية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) تحت مسمى " جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم-اليونسكو لمكافأة الممارسات والجهود المتميزة لتحسين أداء المعلمين" على أن تبدأ فعالياتها في الدورة الحالية (الثانية عشرة). وفي ختام الدورة العاشرة 2007 وانطلاقاً من أهمية إبراز الدور الحيوي الذي تلعبه المؤسسات في دعم المجتمع التعليمي والمساهمة في تطوير الممارسات التعليمية داخل دولة الإمارات العربية المتحدة؛ تم الإعلان عن "جائزة المؤسسات الداعمة للتعليم" لتكريم المؤسسات والهيئات لاحكومية والمحلية والخاصة من داخل وخارج الدولة والتي تدعم التعليم في الدولة وتسهم في استقرار وإثراء البيئة التعليمية وترفع من مستوى أدائها وتعينها على أداء رسالتها في المجتمع. كما تم استحداث فئة الطالب الجامعي المتميز للدارسين في مؤسسات التعليم العالي داخل دولة الإمارات في نهاية الدورة الحادية عشرة 2008 لمكافأة وإبراز الممارسات المتميزة في في التعليم الجامعي بالإضافة إلى فئتي: أفضل مشروع مطبق، وأفضل ابتكار علمي؛ حيث يمكن لهذه المؤسسات المشاركة في هاتين الفئتين بدءاً من الدورة الثانية عشرة 2009.

فيما يتعلق بمجال الموهوبين:

- حملات اكتشاف الطلبة الموهوبين، وعددها 4 حملات وطنية.
- برامج رعاية الموهوبين، والتي تتركز في فترة الصيف خلال شهري يونيو ويوليو من كل سنة.
- المشاركات الخارجية والحضور في المحافل العربية والدولية.
- إعداد الخطة الوطنية لرعاية الموهوبين 2006، وهي تنظم جميع الممارسات الموجهة نحو فئة الموهوبين في إطار علمي ونموذج متكامل مبني وفق أحدث النظريات والدراسات العلمية، صممت خصيصاً لتشمل بالرعاية جميع الطلبة الموهوبين من المواطنين في جميع المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- استضافة المؤتمر الآسيوي الثاني عشر للموهوبين 2012 في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

الموقع الإلكتروني للمؤتمر الآسيوي: www.giftedness2012.com

جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز هاتف: 0097142651888 Email: info@ha.ae

الأمارات العربية المتحدة – دبي فاكس: 0097142651818 Website:www.ha.ae

الجهات الدّاعمة للمؤتمر ... مع كلّ الشّكر والتّقدير ...

الرّاعي الماسي

إبداع في التفكير.. وريادة في التعليم

مدرسة وروضة بلال بن رباح النموذجية المستقلة

(مؤسسة الريادة التعليمية)

الرّاعي الفضي

الرّاعي الفضي

جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award For Distinguished Academic Performance

جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

الرّاعي البرونزي

مؤسسة عبد الحميد شومان

جامعة عمان العربية

مجموعة الغنيم التعليمية